



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 정 규 교수 지도

박사학위 청구논문

내재화문제를 지닌 학교부적응

고등학생 대상 게슈탈트

집단상담 과정에 대한 현상학적 연구

2017

성신여자대학교 대학원

심리학과

조 수 경

인 준 서

조수경의 박사학위 논문으로 인준함

2017년 10월

심사위원장 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 내재화문제를 지닌 학교부적응 고등학생에 대한 효과적인 치료 개입을 위해 내재화문제를 지닌 학교부적응 고등학생을 대상으로 게슈탈트 집단상담을 실시하였다. 집단상담은 구조화된 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (Gestalt Relationship Improvement Program)을 적용하였으며, 과정에서 나타난 참여 청소년들의 변화과정과 치료적 요인을 검토하고자 하였다. 집단상담에서 나타나는 참여 청소년의 체험의 변화과정은 게슈탈트 치료의 알아차림과 접촉 과정을 중심으로 접촉 전, 접촉, 접촉 후에 초점을 맞춰 기술 되었다. 본 연구에서는 GRIP의 목표인 관계성의 향상 과정을 드러내기 위하여 참여 청소년들의 상호작용의 변화를 분석한 뒤 이러한 상호 작용의 역동을 현상학적 방법으로 이미지화하여 제시했으며, 집단상담의 전체적인 흐름을 이해할 수 있도록 상담 시기를 초기와 중기, 후기로 분류하였다. 참여 청소년의 경험의 변화 과정은 현상학적 심리학적 방법으로 변환되어 변화에 이르게 한 치료적 구성요인으로 제시되었다. 또한 상담과정에서 나타난 청소년의 접촉 순간을 중심으로 치료적 구성요인을 확인할 수 있도록 '결정적 순간'(pivotal moment)에 초점을 맞춰 기술적 현상학과 해석학적 현상학을 활용한 접근 방식으로 분석을 실시하였다. 특히 기존의 연구에서 소홀히 다루어졌던 청소년들의 또래관계를 부각하여 '결정적 순간'으로 이끄는 심리적 요인과 환경적 요인을 탐색하였다. 이러한 집단상담의 과정분석을 통해 문제해결적인 접근에서 벗어나 알아차림을 향상시켜 참여 청소년들이 스스로 자각 하고 변화되어 가는 전 과정을 체계적인 질적 방법으로 제시하였다.

주요어 : 내재화문제, 학교부적응, 게슈탈트 집단상담, 상호작용,
현상학적 연구방법, 치료적 요인

목 차

논문 개요

I. 서론

- 1. 연구의 목적과 필요성 1

II. 이론적 배경

- 1. 학교부적응 6
 - 1) 정의 및 양상 6
 - 2) 원인 7
- 2. 학교부적응 내재화문제 9
 - 1) 정의 및 양상 9
 - 2) 원인 11
- 3. 내재화문제에 대한 개입 12
 - 1) 사회 환경적 프로젝트 12
 - 2) 예방 프로그램 14
 - (1) 인지 행동치료 프로그램(Cognitive-Behavioral Therapy Program) 14
 - (2) FFP(Feelings and Friends Program) 15
 - (3) 학교기반 예방프로그램 16
 - 3) 치료 프로그램 17
 - (1) 인지행동 집단치료(Cognitive-Behavioral Group Therapy) 17
 - (2) 해결중심 집단치료(Solution-Focused Group Therapy) 18
 - (3) 정서중심 치료적 개입 19
 - (4) 내면화 문제 개선에 영향을 주는 치료적 요인들 20
- 4. 국내 내재화문제 청소년 집단상담 22
 - 1) 국내 내재화문제 청소년 집단상담 유형 22
 - 2) 상호작용 중심 집단상담 24

(1) 집단역동	24
(2) 집단 상호작용의 치료요인	25
(3) 상호작용 작업의 구체적 전략	26
5. 게슈탈트 치료	27
1) 이론적 토대	27
(1) 현상학적 접근	27
(2) 장이론	28
2) 게슈탈트 치료의 목표	29
(1) 알아차림	30
(2) 접촉	31
(3) 관계성	32

III. 연구문제 개발

1. 내재화문제 고등학생을 위한 집단상담의 효과	38
1) 내재화문제 청소년 대상 집단상담 프로그램 개발 및 성과의 선행연구	38
2) 선행연구의 한계와 연구문제	39
2. 게슈탈트 관계성 향상 집단상담에서 학교부적응 청소년의 변화에 어떤 치료적 요인이 작용하였는가?	45
1) 학교부적응 청소년 게슈탈트 관계성 향상 집단상담은 왜 효과적인가?	45
2) 선행연구의 한계와 연구문제	46

IV. 연구방법

1. 자료수집	48
1) 연구 참여 청소년 선정	48
2) 연구 기간	51
3) 자료 수집과 면담	51
(1) 관찰자료	52
(2) 면담자료	52
(3) 문서 및 시각자료	54
4) 집단상담 프로그램	55

(1) 게슈탈트 관계성 향상 집단상담 프로그램의 구조	55
(2) 게슈탈트 관계성 향상 집단상담 프로그램의 세부 단계	57
5) 집단상담의 매체 및 도구	58
(1) 알아차림 연습	58
(2) 놀이 및 예술매체 작업	59
(3) 그림도구	60
2. 질적 연구 방법과 현상학	64
1) 질적 연구	64
2) 현상학적 연구방법	65
(1) 심리학적 현상학적 연구방법	66
(2) 해석학적 현상학적 연구방법	68
3) 연구방법에 적용된 현상학 개념	69
(1) 현상학적 태도(판단중지 및 현상학적 환원)	69
(2) 선 이해(Vorurteil)와 자유변경(freie Variation)	71
(3) 의식의 지향성(Intentionality), 상상(Imagination)과 무화(Nihilation)	72
(4) 해석학적 순환	73
4) 실존적 현상학적 관점에서 체험의 개념	75
(1) 체험의 시간성	76
(2) 체험의 공간성	77
(3) 체험의 신체성	78
(4) 체험의 관계성	79
3. 자료 분석	80
1) 자료수집	82
2) 자료분석	83
(1) 전체 의미분석	83
(2) 구체적 의미분석	84
(3) 분석결과 체계화	85
3) 결과 작성	85

(1) 치료적 요인분석 85

V. 연구결과

1. 집단 상호작용의 변화과정 87

가) 집단상담 초기 단계: 1회기-2회기 88

 1) 1회기 상호작용 88

 2) 2회기 상호작용 89

나) 집단상담 중기 단계: 3회기-6회기 91

 1) 3회기 상호작용 91

 2) 4회기 상호작용 92

 3) 5회기 상호작용 93

 4) 6회기 상호작용 94

다) 집단상담 후기 단계: 7회기-8회기 95

 1) 7회기 상호작용 95

 2) 8회기 상호작용 97

2. 집단 상담에서 참여 청소년의 변화과정 98

가) 참여 청소년 A의 변화과정 99

 1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들) 100

 2) 결정적 변화 이전 101

 (1) 집단원 돕기 102

 (2) 집단의 관계 돕기 103

 (3) 관찰을 통한 간접체험 103

 3) 결정적 변화 104

 (1) 자신의 부정적 감정개방 104

 4) 결정적 변화 이후 105

 (1) 자신감 105

 (2) 친밀한 관계형성 106

 (3) 유연성 106

나) 참여 청소년 B의 변화과정 107

1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)	108
2) 결정적 변화 이전	109
(1) 도전 욕구 표현	109
(2) 부정적 감정 알아차림	110
(3) 관계 알아차림	111
3) 결정적 변화	111
(1) 신체적 수용	112
(2) 부정적 감정표현	112
(3) 적극적 행동 1 - 발표	113
(4) 적극적 행동 2 - 연극참여	113
4) 결정적 변화 이후	114
(1) 공감적 관계형성	114
(2) 적극적 행동 3 - 집단 작업방법 제시	115
다) 참여 청소년 C의 변화과정	116
1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)	117
2) 결정적 변화 이전	118
(1) 언어표현 향상	118
(2) 신체적 표현과 접촉	119
3) 결정적 변화	120
(1) 긍정적 감정표현과 공감적 교류	120
4) 결정적 변화 이후	121
(1) 감정표현	121
(2) 관계를 통한 성장	122
라) 참여 청소년 D의 변화과정	123
1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)	124
2) 결정적 변화 이전	125
(1) 자율의 욕구	125
(2) 존중의 욕구	126

(3) 상담자에 대한 신뢰	127
3) 결정적 변화	127
4) 결정적 변화 이후	128
(1) 집단에 대한 신뢰	128
(2) 자신에 대한 희망	129
마) 참여 청소년 E의 변화과정	129
1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)	131
2) 결정적 변화 이전	132
(1) 집중의 욕구	132
(2) 긍정의 욕구	132
(3) 언어표현 향상	133
3) 결정적 변화	134
(1) 창의성	134
4) 결정적 변화 이후	135
(1) 주도성	135
(2) 지속적인 관심과 지지	136
(3) 집단에 협력하기	136
바) 참여 청소년 F의 변화과정	137
1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)	139
(1) 불안	139
(2) 거친 행동	140
(3) 분노	140
2) 결정적 변화 이전	141
(1) 신체 알아차림	141
(2) 부정적 시각 알아차림	141
3) 결정적 변화	142
(1) 긍정적 관계형성	142
4) 결정적 변화 이후	144

(1) 감정표현	144
(2) 집단에 협력함	144
3. 집단상담 과정의 치료적 요인	145
1) 상호작용을 촉진시키는 치료적 요인	147
(1) 자신과 환경 자각	148
(2) 내적욕구 표현과 긍정적 관계형성	148
(3) 작업방법	148
(4) 집단의 창의성과 화합능력	149
2) 치료적 요인으로서의 상호작용	150
(1) 정서표현과 긍정적 관계 형성	150
(2) 알아차림 증진	150
(3) 미해결과제 해소	151
(4) 내적 긴장과 준비성	151
(5) 자기인식 및 표현	152
(6) 모방학습	152
(7) 환경 지지	153
(8) 자기 지지	153
(9) 친밀관계	154
(10) 대화관계	154
(11) 자신의 핵심주제 다루기	155
3) 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 사회환경적 요인	156
(1) 신뢰와 안전감	156
(2) 정서적 관여	158
4) 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 심리사회적 요인	161
(1) 상담 동기 및 태도	161
(2) 증가하는 알아차림	162
(3) 증가하는 긴장과 준비성	165
5) 기본적인 가정의 변화와 관계적 이해	167

VI. 논의

1. 게슈탈트 관계성 향상 집단상담의 의미 탐색 170
2. 게슈탈트 심리치료 과정을 활용한 현상학적 과정연구의 의의 175
3. 제언 178

참고문헌 181

ABSTRACT 197

부록 199

표 목 차

표 1. 학교부적응관련 연구결과 메타분석 요약	8
표 2. 치료전략에 관련된 반론들	42
표 3. 심리치료에서 이루어진 연구유형의 타당성에 대한 논제들	43
표 4. 참여 학생의 인구통계학적 정보	49
표 5. GRIP의 구조	55
표 6. 학교부적응 청소년을 위한 GRIP 집단상담	57
표 7. 마음자세카드 단어목록	62
표 8. 자유변경을 위한 해석학적 순환	75
표 9. 현상학적 과정연구 방법과 절차	81
표 10. 참여 청소년 F의 선이해	83
표 11. A 변화과정	100
표 12. B 변화과정	107
표 13. C 변화과정	116
표 14. D 변화과정	123
표 15. E 변화과정	129
표 16. F 변화과정	137
표 17. 치료적 구성요인	148
표 18. 신뢰와 안전감	158
표 19. 정서적 관여	160
표 20. 상담동기 및 태도	163
표 21. 증가하는 알아차림	164
표 22. 증가하는 긴장과 준비성	166
표 23. 가정의 변화와 새로운 관계적 이해	169

그림 목 차

그림 1. Zinker(1977)의 알아차림-접촉 주기	30
그림 2. 알아차림 연습 6단계	59
그림 3. 1회기 상호작용	88
그림 4. 2회기 상호작용	90
그림 5. 3회기 상호작용	91
그림 6. 4회기 상호작용	92
그림 7. 5회기 상호작용	93
그림 8. 6회기 상호작용	94
그림 9. 8회기 상호작용	97

I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

본 연구에서는 내재화문제를 지닌 학교부적응(school maladjustment) 고등학생들의 부적응 문제 극복을 위해 그들이 재학하는 고등학교에서 집단상담을 실시하였다. 그리고 현상학적 접근으로 집단상담 체험을 분석하고 참여 학생들의 부적응 문제가 변화하는 과정과 그에 대한 담론을 제시하였다. 집단상담은 구조화된 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(Gestalt relationship Improvement Program; 김정규, 2010)으로 실시하였으며 참여 학생들에게 나타나는 상호작용의 변화과정을 현상학적으로 기술하고 분석함으로써 치료 과정과 치료적 요인을 분석하였다. 본 연구는 구조화된 집단상담 프로그램을 더욱 정교화하고 발전시켜 학교 현장에서 학교부적응 청소년들을 위하여 보다 쉽게 활용할 수 있도록 돕는 데 목적을 둔다.

학교 부적응은 학교에서 일어나는 문제 상황으로 인해 학교환경에 적절히 대처하지 못해 나타나는 이상반응 또는 적응상의 곤란을 의미한다. 학교 부적응은 학업중단의 가장 큰 원인으로, 학교 부적응으로 인하여 학업을 중단한 학생들이 전체의 54.9%에 달한다. 교육부의 통계에 따르면 고등학교 학업 중단율은 1985년에 3%로 역대 최고치를 기록하였는데 2010년부터 점차 감소하였으며 2012학년도 고등학교의 학업 중단율은 1.8%로 매년 0.1-0.2% 감소하여왔다(2016 교육통계 분석 자료집, 한국교육개발원). 학업중단 비율은 학년이 올라갈수록 늘어나며 고등학교 1학년 때 가장 높은 발생율을 보인다. 학업중단율의 감소는 국내 학업중단에 대한 활발한 연구(권재기, 2017; 김상현, 2013; 김경숙, 김인희, 2016; 김태준, 2015; 한동욱, 강민채, 2016 외 다수)와 충동적

학업중단을 방지하기 위한 교육부의 노력에 의한 결과로 볼 수 있다. 그러나 학업중단 학생의 양적 감소가 곧 학교부적응 문제 학생 수의 감소를 의미하지는 않는다.

학교 부적응은 청소년의 심리적 부적응 양상에 따라 다양한 형태의 문제 행동으로 표출되며, 비행이나 공격성 같은 과소통제(under-control)된 행동으로 나타나는 외현화 문제(externalizing problem)와 우울, 불안, 위축 등 지나친 통제(over-control)로 발생하는 내재화 문제(internalizing problem)로 구분된다(Mash & Barkley, 2003). 청소년기 학교 부적응은 이후에 심리사회적 적응에도 상당한 영향을 미치기 때문에 그 연속선상에 성인기 사회부적응의 문제가 발생할 위험성을 내포한다. 임상 현장에서는 학교부적응 문제가 성인기의 사회부적응으로 장기화되는 현상이 매우 잦게 나타나기 때문에 본 연구에서는 청소년기 부적응 문제의 해결이 매우 절실하다고 판단하였다. 더 나아가 본 연구는 학교부적응 청소년에 관련하여 이루어진 기존의 집단상담과 연구들에 대하여 세 가지의 보완점을 제시한다.

첫째, 선행 연구들에서 미비했던 학교부적응의 내재화 문제 청소년에 대한 심층적 연구와 치료적 개입에 초점을 맞춘다. 학교부적응 청소년에 관련된 기존의 연구들은 학교사회에서 크게 드러나는 문제를 야기하는 학교부적응의 외현화 문제에 집중되어 있었다. 내재화 문제는 외현화 행동문제에 비해 상대적으로 관심을 받지 못하였으며, 내재화 문제에서는 심리적 요인인 우울과 불안 증상에 대한 연구(Coodwin, Gergusson, & Horwood, 2004; Hoekstra, Battels, Hudziak, Van Deijsterveldt, & Boomsma, 2008; Schafer, Naumann, Holmes, Tuschen-Caffier, Samson, 2017)가 주를 이루어왔다. 국내 청소년 상담 현장 연구 중 집단상담 프로그램 연구의 59%는 학교부적응을 포함한 위기 청소년들을 대상으로 하고 있다(김수진, 2014). 따라서 외적으로 문제를 일으키거나, 문제행동 등으로는 드러나지 않지만 적응적 어려움을 갖는 청소년들은 치료대

상에서 주목받지 못하고 있는 양상이다. 학교부적응의 내재화 문제는 학교사회에는 겉으로 드러나는 영향을 미치지 않으나 성인기에 이르기까지 장기화되는 경향성이 나타난다. 장기간 지속된 청소년들의 부적응 문제는 성인기에서도 부적응 뿐 아니라 정신 병리로 이어질 가능성이 높다(박원주, 이기학, 2010; 좌현숙, 2014; Dekker, Ferdinand, van Lang, Bongers, van der Ende, & Verhulst., 2007). 이에 따라 본 연구에서는 내재화 문제를 가진 청소년들이 집단상담 안에서 문제를 해소하고 적응적 어려움을 극복하는 과정과 치료 요인을 분석하는 데에 집중하였다.

둘째, 질적 연구를 체계적으로 실시하여 학교 현장에서 보다 효과적으로 적용 가능한 프로그램을 구축하기 위하여 노력하였다. 학교현장에서는 부적응 집단상담을 이끌어 갈 학교상담 종사자들에게 집단상담을 구체적으로 안내하는 구조화된 프로그램이 필수적으로 요구된다(유옥현, 2009). 또한, 치료대상의 문제개선에 대한 효과성 연구에서 양적접근으로 검증된 학교상담프로그램에 대한 과정연구는 질적 연구로 보완이 필요하다는 것이 제기되어왔다(Giorgi, 2009). 즉, 기존 연구들은 치료 효과의 검증뿐 만 아니라 치료과정에 대한 연구와 참여 학생들의 체험연구를 통해 수정 및 보완이 필요하다. 그러나 이와 같은 상담과정 및 성과연구는 현재까지 이루어진 청소년 상담 관련 연구의 2%정도에 불과하여 효과적인 상담적용을 위한 과정연구가 요구된다(김수진, 2014). 따라서 본 연구에서는 학교부적응 청소년을 위해 개발된 프로그램들이 상담현장에 효과적으로 활용되기 위해서 어떤 치료요인이 참여 청소년들에게 어떤 변화를 가져오는지 파악할 수 있는 상담과정연구를 수행하였다. 즉, 새로운 프로그램의 개발에서 더 나아가 프로그램에 대한 보다 깊은 이해를 돕는 과정연구와 체험연구를 실시하여 실제현장에서 사용될 수 있는 프로그램으로 탄생하는 것을 목표로 삼았다.

셋째, 본 연구는 통계적으로 학업중단이 가장 많이 일어나며 내재화문제가

심화되는 고등학교 1학년 학생들이 또래와의 관계 형성을 촉진하는 집단상담 내에서 어떤 과정을 통하여 내면화문제를 해소하고 변화해 가는지 여학생 중심으로 이해하고자 하였다. 대부분의 부적응 연구가 중학생 대상으로 이루어지고 있으나, 청소년의 내재화 문제는 이전 시기에 겪은 내재화 문제와 또래 괴롭힘 피해 모두의 영향을 받으며 학년이 올라갈수록 심화되기 때문에 고등학생 대상 내재화문제의 치료적 개입이 필요한 상황이다(민원홍, 김다운, 2016; Sentse, Prinzie, Salmivalli, 2016). 성별 비교에서 남학생은 겉으로 드러난 괴롭힘으로 명백한 공격성과 밀접하게 관련된 반면, 여학생은 관계적 괴롭힘의 피해로 낮은 수준의 친사회적 행동과 관계적 공격성과 관련되며 남학생에 비해 더 지속적으로 내재화문제의 영향을 받는다(Casper, Card, 2017). 따라서 본 연구는 심각한 문제증상이 지속되면서도 문제증상이 쉽게 드러나지 않음으로 인해 학교환경에서 간과되고 있는 여자 고등학생의 내재화문제에 주목하였다. 또한 기존의 집단상담 연구는 주로 학교부적응을 일으키는 개인의 내적 취약성 요인에 대한 효과성 연구(Richer & Eisemann, 2002; 하승수, 2012 재인용)에 중점을 두는 반면 학교와 또래들을 환경요인으로 인식하고 참여시키는 데에는 다소 미흡했다. 학교부적응의 억제변인이 심리와 친구관계임이 밝혀짐에 따라(심의보, 2015), 또래의 지지를 통해 내면화문제를 겪는 여자 고등학생의 관계성 증진에 미치는 프로그램 개발이 필요한 실정이다. 따라서 본 연구에서 실시한 집단상담에서는 선행연구에서 이들에게 공통적으로 나타난 사회성 부족(김종범, 2008 ; Achenbach, 1991)의 원인이 되는 낮은 자기 존중감, 공감능력의 결핍, 사회적 기술 부족 등 내적요인들이(강은경, 2007; 김경숙, 김인희, 2016; 성선진, 2010) 환경요인인 학교 또래관계 안에서 극복되는 것을 목표로 삼았다.

본 연구에서는 학교부적응 집단상담에 문제해결중심 및 게슈탈트치료, 미술, 놀이, 음악치료 등의 표현예술치료가 효과적이라는 선행 연구결과들(노인화,

유형근, 정연홍, 2016)을 바탕으로 연구를 실시하였다. 본 연구에서 실시된 집단상담 프로그램인 GRIP은 임상적 효과가 입증된 게슈탈트 치료(Yontef & Jacobs, 2013, 328-330)이론을 바탕으로, 집단 참여자들의 관계성 향상을 목표로 한다(김정규, 2010). GRIP은 언어적·예술적 실험을 통해 관계경험을 넓힐 수 있는 기회를 제공하여 내담자 스스로 내적·외적 현실을 지각하고 관계를 만들어 나갈 수 있도록 구성되었다. 기존의 GRIP의 효과성에 대한 연구들은 불안, 우울 감소 등 심리적 안정성에 미치는 효과(김미연, 2011; 김정규, 이상하, 이린아, 김정환, 신지영, 이동훈, 2014; 석미란, 김정규, 2011), 자아개념, 정서조절, 자기조절 능력과 집행기능 향상(고하나, 김정규, 2011; 김숙희, 2012) 등이 있었다. 또한 이러한 효과성을 통해 학교적응, 학교 폭력, 집단 괴롭힘 예방(박민아, 2013; 전라래, 2013; 전해리, 2013)에 대한 효과성이 양적연구로 입증되었다. 그러나 이러한 집단상담의 효과성을 증대시키기 위해서는 단순한 프로그램 순서에 따른 진행이 아니라 치료과정에서 일어나는 참여자의 경험에 초점을 맞추어야만 한다고 판단하여 본 연구에서는 내재화된 학교부적응 청소년 집단에 GRIP 프로그램을 적용하여 참여 청소년들의 치료과정과 청소년들의 체험을 분석하였다. 또한 본 연구는 구조화된 알아차림 대화연습과 예술 활동을 통한 체험, 다양한 놀이 경험을 통한 심리적 개방 및 상호작용 등의 구조화된 프로그램이 학생들에게 미치는 영향과 효과를 현상학적으로 살펴보고자 하였다. 본 연구의 궁극적인 목적은 이 프로그램의 학교 현장 적용가능성의 모색과 방향성을 제시하는 것이며, 학업중단이나 사회적 고립에서 은둔으로 이어지는 학교부적응 문제를 예방하여 청소년들의 보다 건강한 학교생활 적응에 기여하는 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교부적응

1) 정의 및 양상

아동 청소년의 학교부적응(school maladjustment)은 그들의 행동, 감정, 혹은 학업상의 어려움의 조건들 때문에 그들이 속한 학교에 적응하는데 어려움을 겪는 것을 의미한다(Kupersmidt, 1996). 학교적응은 학교 교육의 틀 안에서 기본적으로 요구되는 학습활동 뿐 아니라 학교 및 교사, 학생들 사이의 원만한 사회화를 필요로 하는데(서덕희, 2010), 서로 다른 발달리듬을 갖는 아동, 청소년들이 동일하게 제공되는 학교 공간 안에서 일관적인 수준에 맞게 적응하기에는 어려움이 따른다. 이로 인해 학교 사회에 성공적으로 적응하지 못할 경우 교칙 위반, 학습 부진 등의 행동 문제, 우울, 불안 등의 심리적 문제, 대인관계에서의 고립과 위축 등 다양한 양상으로 부적응문제가 나타난다.

청소년기는 아동기에서 성인기로 변화해가는 과도기이며 신체발달과 함께 다양한 심리 사회적인 질적 변화들이 일어나는 시기이다(조홍식 외, 2010). 이 시기에 청소년들은 자아 정체감을 형성하고 학업, 독립 등의 다양한 발달과업을 성취하면서 긍정적 발달을 이룰 수 있다(Havighurst, 1972; 좌현숙, 2016 재인용). 그러나 청소년기의 학교적응 행동은 자동적으로 주어지는 것이 아니며, 청소년 스스로 자신이 속한 학교환경 안에서 “형성해온 정체성을 변화”시켜야 가능하기 때문에(서덕희, 2010, 124), 학교적응은 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위하여 환경을 변화시키는 한편, 학교 환경의 요구

에 따라 자신을 변화시켜 학교 환경과 개인 사이에 조화와 균형을 이루는 적극적 과정이 요구된다(곽수란, 2012; 문은식, 2001; 최해룡, 2013; 안영숙, 심혜숙, 2013; Bierman, 1994). 따라서 학교부적응 청소년을 위한 치료적 개입은 학교라는 제도적 배치 속에서 청소년들 스스로 각자의 어려움을 자각하고 사회화 발달에 필수적인 요인들을 체험함으로써 학교사회 적응을 체화해나가도록 이루어져야 한다.

2) 원인

청소년의 발달이 개인적 특성과 청소년의 성장에 영향을 미치는 환경, 그리고 이들 간의 상호작용의 결과로 나타난다는 발달 맥락주의 관점(Lerner & Kauffman, 1985; 좌현숙, 2016 재인용)에 의하면, 학교부적응의 발생 원인은 크게 개인의 심리사회적 요인과 사회 환경적 요인으로 대별된다. 심리 사회적 관점에서 학교부적응 문제는 청소년기의 급격한 신체발달에 따라가지 못하는 정서 및 심리 발달의 속도로 인한 내적 갈등으로 이해할 수 있다. 청소년기의 내적 갈등은 미숙한 대처능력으로 인하여 충동적이거나 폭력적으로 표출될 수 있으며 우울, 불안 등의 정서문제나 대인관계 고립, 위축을 유발하면서(Achenbach & Edelbrock, 1987; 하승수, 권석만, 2016 재인용) 부적응 문제가 초래될 수 있다.

학교부적응을 유발하는 사회 환경적 요인에는 또래 및 학교환경 변인, 가족 환경 변인, 사회문화 변인 등이 있는데, 이 중 또래 및 학교환경 변인이 가장 큰 효과크기를 가짐이 밝혀졌다(심의보, 2015; 좌현숙, 2016). 이는 청소년기에 가족의 영향력이 점차 줄어들고 또래와의 상호작용이 점차 중시되면서 청소년들이 학교의 또래관계로부터 큰 영향을 받는다는 것을 보여준다(Kohlberg, LaCrosse, & Ricks, 1972; Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker &

Asher, 1987; Kupersmidt. 1996 재인용).

반면, 학교부적응의 가장 큰 억제변인은 심리 및 학교변인으로 나타났다. 이는 청소년기 부적응의 내재화문제에서 벗어나기 위해 자아존중감과 내적 통제감을 증진시켜야하며 이는 친구관계와 친구의 지지 중심의 학교환경 안에서 이끌어낼 수 있음을 보여준다(심의보, 2015; 좌현숙, 2016).

표1. 학교부적응관련 연구결과 메타분석 요약(심의보, 2015)

변인		효과크기(ESr)
전체변인효과크기		전체효과크기(0.266)
유발변인	변인전체	심리(0.390) > 학교환경(0.383) > 가족환경(0.318) > 사회문화(0.204)
	심리변인	정서문제(0.678) > 공격성(0.443) > 인터넷 중독(0.318) > 우울(0.312) > 분노(0.283)
	가족환경변인	언어·정서적 폭력(0.458) > 신체폭력(0.407) > 부모간 폭력 목격(0.288) > 가정폭력(0.276) > 방임(0.234) > 부적절한 훈육(0.230)
	학교환경변인	학교폭력경험(0.580) > 학업문제(0.359) > 친구비행(0.337) > 부정적 친구관계(0.251)
	사회문화변인	대중폭력매체노출(0.217) > 지역사회유해환경(0.182)
억제변인	변인전체	심리(-0.23) > 학교환경(-0.198) > 가족환경(-0.171) > 사회문화변인(-0.116) > 개인일반변인(-0.086)
	개인일반변인	성적수준(-0.118) > 경제수준(-0.085) > 부의 학력(-0.084) > 모학력(-0.061) > 부의 직업(0.037)
	심리변인	자아존중감(-0.250) > 내적통제(-0.181)
	가족환경변인	가족지지(-0.250) > 부모양육태도(-0.207) > 부모자녀간 의사소통(-0.181) > 부모감독(-0.135)
	학교환경변인	친구관계(-0.245) > 친구지지(-0.214) > 교사관계(-0.186) > 학교생활적응(-0.182) > 학교환경(-0.181) > 교사지지(-0.143)
	사회문화변인	사회적지지(-0.230) > 교과 외 활동참여(-0.036)

2. 학교부적응 내재화 문제

1) 정의 및 양상

아동 청소년기의 발달단계를 적응상의 개념으로 정의할 때 학교부적응의 심리사회적 문제들은 외현화 문제와 내재화 문제로 범주화된다. 외현화 문제(externalizing problem)는 비행이나 폭력 행동처럼 과소 통제되어 밖으로 표출되면서 타인에게 해를 입힐 수 있는 행동을 의미하는 반면, 내재화 문제(internalizing Problem)는 우울, 불안, 신체적 증상, 사고 및 주의집중의 문제 등으로 인하여 나타나는 사회적으로 통제되고 소극적이며 위축된 행동을 의미한다(Achenbach, Edelbrock, 1978). 불안 및 우울과 관련된 정서적 고통과 정서적 증상을 동반하는 내재화 문제는 청소년기에 보편적으로 나타나며 삶의 영역에 깊은 영향을 미친다(Bayer et al. 2011, Tennant, R. G. 2017 재인용). 이러한 내재화 문제는 아동기보다 청소년기에 더 심각해져 학년이 올라갈수록 그 문제수준이 상승하는 양상을 보이며(김재철, 최지영, 2010; 좌현숙, 변귀연, 2010), 보편적으로 남자 청소년보다 여자 청소년에게서 발생률과 유병률이 높고 문제증상도 더 심각하게 나타난다(Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994; 좌현숙, 2016, 재인용).

외현화 문제는 타인에게 해를 입히거나 문제행동이 밖으로 드러나는 심각성 때문에 그동안 다양한 연구에서 다루어졌지만 (Bolme-Lake, 2007; 좌현숙, 2016), 불안 및 우울, 사회적 위축 등 겉으로 쉽게 표출되지 않는 내재화 문제는 문제가 심각한 수준으로 발전할 때까지 관심을 받지 못하는 경우가 많다. 아동, 청소년들에게 이러한 내재화 문제가 지속될 경우 문제가 심각해져 치료가 어렵고 장기적으로 영향을 미칠 수 있다(Bayer et al. 2011; Tennant et al, 2017 재인용). 특히 불안, 우울과 관련된 정서적 고통과 정서적 증상을 의미하

는 내재화 장애는 학교 적응에 커다란 영향을 미치는 또래관계의 어려움, 학업문제 등 학교 적응기능의 저하를 가져오는 동시에 자존감 및 사회적 역량을 약화시키게 된다.

내재화된 문제는 청소년들의 소극적이고 위축된 행동으로 인하여 또래관계의 어려움으로 이어지고 학교에서 소속감과 유대감을 경험하지 못하게 하며 이후 사회에서 필요한 인간관계의 기본적 태도와 기술을 갖추기 어렵게 한다(Sijtsema & Rambaran, 2014). 학업중단에 관한 선행연구에서 학업중단의 가장 큰 요인을 학교관련 요인으로 보고 있으며(김범구, 2013; 이은자; 2015; Christine et al., 2007; 권재기, 나우열, 2017 재인용), 그 중에서도 학교 괴롭힘이 학업중단의 대표적인 요인으로 나타났다(김범구, 2013; 이은자; 2015; 정재영 외, 2017). 학교에서 또래와의 상호작용의 어려움을 유발하는 청소년기 또래 괴롭힘과 따돌림은 청소년기 다양한 유형의 내면화 문제에 장기적 영향을 끼친다(Sentse, Prinzie, Salmivallia, 2016). Sentse(2016)의 연구결과를 살펴보면, 또래로부터 수용되지 못하는 따돌림 현상은 아동기 후반(4~6학년)부터 시작되고 그로 인한 내재화 문제들이 발견되었다. 특히 여학생의 불안과 우울증은 또래의 거부와 간접적으로 관련이 있으며 이는 다시 집단 따돌림과 양방향에서 관련이 있는 것으로 나타났다. 우울증상은 우울증상태에서 나타나는 순종적이고 철회된 행동만으로도 또래 괴롭힘을 야기할 수 있으며(Sentse et al. 2016) 사회기능을 저하시키고 적대감을 증가시켜 또래간의 괴롭힘, 따돌림을 포함한 또래집단의 어려움을 야기할 수 있다(Rudolph, 1994).

무엇보다도 아동·청소년기에 해결되지 못한 내재화 문제는 성인기까지 이어져 사회참여의 어려움을 야기할 수 있으므로 청소년기의 내재화 문제가 심각해지는 현재 상황에서 내재화 문제의 사전예방, 조기발견과 개입으로 문제의 심화를 막아야할 것이다.

(2) 원인

또래 및 학교환경이 청소년의 내재화 문제에 가장 큰 영향을 미치는 환경적 요인이자 가장 큰 위험요인으로 주목받게 되자 학교 집단 괴롭힘 및 따돌림의 문제에 대한 활발한 연구가 이루어지고 있다(민원홍, 김다운, 2014; Casper, Card, 2017; Freitas, Coimbra, Marturano, Oliveira, Fontaine, 2017). Gorrese(2016)의 연구 결과, 공격성이 겉으로 뚜렷하게 드러나는 집단 괴롭힘은 남학생들에게서 좀 더 많이 나타나는 반면, 여학생들에게서는 강력한 관계적 공격성과 연결된 관계적 괴롭힘이 보다 많이 나타났다. 관계적 괴롭힘은 낮은 수준의 친사회적 행동을 포함한 내재화 문제와 관련이 깊고 또래애착(peer attachment), 불안, 우울증과 유의미한 상관관계가 있다. 또래 애착 역시 여자 청소년의 우울 증상과 더 밀접하게 관련되어 있음이 나타났다.

스웨덴에서 실시된 학교부적응 연구에 따르면, 내재화 문제는 또래 괴롭힘에 기인하고 정서적, 심신의 증상뿐만 아니라 낮은 자존감, 삶에 대한 낮은 만족도와 관련되어 더 넓은 의미의 정신적 건강에 부정적인 영향을 미친다(Laftman, Modin, 2017). 국내에서 시행된 내재화문제와 또래 괴롭힘 피해 간의 종단연구 결과, 초등학교 6학년부터 고등학교 1학년까지의 또래 괴롭힘의 빈도는 학년이 올라가면서 줄어드나 괴롭힘 피해로 인한 내재화문제가 미치는 영향은 전반적으로 강화되는 것으로 나타났다(민원홍, 김다운, 2016). 즉, 강도 높은 또래 괴롭힘 피해를 경험한 청소년들은 괴롭힘이 사라진 이후에도 다른 청소년들에 비해 심각한 내재화문제를 겪게 된다.

3. 내재화문제에 대한 개입

청소년기 내재화문제는 사회적 지위 및 또래관계와 서로 영향을 주고받는다. 따라서 청소년들이 속한 학교, 학급 혹은 집단에 기초한 집단 괴롭힘 예방 및 치료적 개입이 필요하다. 특히 우울, 불안이 심화되는 고등학교 시기의 여학생들의 학교 내 또래 관계에는 더욱 관심이 필요하며, 또래 괴롭힘이 발생하지 않도록 예방할 뿐 아니라 내재화문제로 받는 고통을 바르게 이해하고 또래 간의 관계형성에 도움을 줄 수 있어야 한다.

학교부적응의 내재화 문제에 대한 치료적 개입은 크게 세 가지 접근방법으로 이루어지고 있다. 첫째, 학교를 아동 청소년들이 유연하게 적응할 수 있는 환경으로 만들기 위한 학교차원의 변화를 돕는 사회 환경적 프로젝트이다. 둘째, 학교적응을 위한 환경조성과 더불어 심리 치료적으로 접근하는 예방프로그램이다. 셋째, 내재화 문제의 직접적 원인이 되는 학교폭력(집단 괴롭힘 혹은 따돌림)의 피해학생을 대상으로 하는 치료적 개입이다.

1) 사회 환경적 프로젝트

사회 환경적 프로젝트는 부적응을 막기 위한 학교 중심의 변화노력이다. 이러한 노력은 학교입학 시기에서부터 이루어진다. 예를 들어, 유럽의 다수 국가들에 도입된 준비학급(preparatory class) 과정은 유치원과 학교교육 사이에 마련되어 모든 아동, 혹은 적응이 어려운 아동들이 이후의 학교적응에 어려움이 없도록 돕는다(Emilia, C., 2016). 이 과정에서 어린이들은 교사들, 또래들과 함께 관계 능력을 키우며 학교규칙을 받아들인다(internalize). 준비학급 과정은 아동들에게 새롭게 속하게 된 학교라는 사회 환경에 적응할 수 있는 기회를 제공함으로써 학생과 학교의 불균형으로 기인한 다양한 요인들을 예방하

는 기능을 하며, 학부모와 학생, 학교 간의 다차원적 관계형성으로 신뢰를 구축하여 부적응의 문제를 해소해나갈 수 있도록 준비한다.

전국 단위 중등교육단계에서 이루어지고 있는 부적응 청소년을 위한 프로젝트의 예로는 2006년 독일 전역에서 실시하고 있는 학교거부학생(Schulverweigerung)¹⁾을 위한 프로젝트이다. 이 프로젝트의 중추역할은 상담기관이 담당하여 학교부적응 학생들과 접촉하고 그들과 개인적인 교육계획과 발달계획을 수립하며 학교, 사회적 통합을 위해 필요로 하는 모든 지원프로그램들을 조정한다(정기섭, 2016). 더 나아가, 부적응 학생들의 학교 재적응을 위해서 조정기관, 학교 다양한 협력기관들이 밀접하게 연결되어 구성된다(정기섭, 2016).

우리나라는 Wee 프로젝트를 도입하여 단위학교의 Wee 클래스, 지역단위의 Wee 센터, 장기위탁교육기관인 Wee 스쿨을 통해 위기학생의 교육과 치료적 개입을 위하여 다양한 기관과 협력하고 학생지원을 연계하고 있다(김인규, 2013). Wee 프로젝트를 통해 아동 청소년의 정서행동평가가 이루어지고 있으며 이를 기초로 학교부적응의 예방과 치료적 개입이 이루어지고 있다. 그러나 Wee 센터는 업무 과부하 상태로 인하여 지원 대상학생의 특성을 고려한 장단기 지원 계획에 따른 체계적인 지원 시스템의 구축이 아직 이루어지지 않은 상태이다. 전체 학교 차원의 예방프로그램과 각 학생에 맞게 “개별화된 교육 프로그램 구성”과 “조정업무를 수행할 전문 인력 배치”가 부족한 상황이므로 Wee 클래스, Wee 센터, Wee 스쿨의 체계적인 시스템 구축을 위해서 구심점이 구성될 필요가 있다(이주연 외, 2013, 83).

1) 학교거부는 학생이 학교에 대한 불안과 공포로 등교를 거부하는 것을 의미한다. 학교거부 학생의 문제행동은 불안과 공포 감정에 의한 내재화된 장애로 분류되며 치료가 필요한정신적 장애로 간주 된다. 학교거부의 원인은 개인차원에서 우울한 기분과 부모와의 이별 불안, 학교차원에서 시험, 교사 친구와의 갈등 같은 구체적인 불안 상황을 들고 있다(Ricking, 2003)

2) 예방 프로그램

내재화문제의 우울과 불안장애는 청소년기에 가장 흔한 정신질환 중 하나이며 이 시기동안 임상적 질환의 발생률이 극적으로 증가한다. 심지어 임상적 대상이 아닌 상당히 많은 수의 청소년들이 임상적 임계값의 바로 아래 수치에 미치는 우울증이나 불안 증상으로 고통 받고 있는 상황이다(Sanne, Creemers, Janssensl, Scholte, 2017). 이러한 청소년들의 우울증과 불안증상은 사회, 학업 등 다양한 분야에서 기능을 감소시키기 때문에 청소년기의 우울증과 불안 증상에 대한 예방이 필수적인 상황이다.

(1) 인지 행동치료 프로그램(Cognitive-Behavioral Therapy Program)

내재화 문제 청소년을 대상으로 한 인지행동기법의 예방 프로그램에 대한 메타연구 결과, 인지행동기법 프로그램은 시행 직후 우울증 예방에 작은 효과를 보여주었으나 사후에는 효과를 전혀 보여주지 않았다. 또한 불안 증상 예방에서는 단기적 효과가 없었으며 예방적 개입 3-6개월 후 불안 증상들이 현저히 줄어드는 효과가 있었으나 12개월 이후에는 다시 효과가 나타나지 않았다(Sanne et al., 2017).

메타 분석 검토 결과, 우울증과 불안을 예방하기 위한 보편적 프로그램의 실행이 인지행동기법에만 집중되어 이루어졌다는 문제점과 예방프로그램을 실행하기 이전에 검증을 통한 개선과정이 필요하다는 점이 지적되었다. 또한 인지행동치료를 목적으로 하는 프로그램이기 때문에 명상이나 관계치료 등의 다른 예방 치료기법과 비교할 수 없다는 한계를 보여주었다(Sanne et al., 2017). 결과적으로 우리는 우울과 불안 증상에 대한 보편적 예방법과 하나의 치료이론에 근거한 목표적 예방 간의 유사점을 비교하여 잠재적 우울과 불안 증상을 가진 청소년들을 위한 선택적 예방 프로그램의 내용을 보다 효과적으로 개선

할 필요가 있다. 이 때 우울증과 불안 치료로 이미 효과적이라고 알려진 다양한 기법들을 포함하는 것도 개선 방법이 될 것이다.

(2) FFP(Feelings and Friends Program)

내재화 문제로부터 아동 청소년을 보호하기 위한 예방 프로그램의 개입은 효과적인 프로그램에 대한 실험과 평가과정을 거쳐 전체적인 학교 교육차원으로 이루어지는 것이 이상적이다. 예를 들어 호주에서 이루어지는 3학년 아동 대상의 “Feelings and Friends Program”(FFP3)은 2014년에 학교적응의 어려움, 대인관계의 장애, 학업문제, 자존감 저하 및 사회적 역량 저하를 불러올 수 있는 내재화 장애의 발병을 예방하기 위해 개발되었다(Rooney, 2014). FFP3은 보건 교육 커리큘럼의 하나로 초등학교 3학년에 보급되어 10주간의 프로그램으로 시행되는 동시에 보다 효과적인 프로그램의 완성을 위해 실험적 적용과 평가를 거듭해오고 있다(Tennant, Martin, Rooney, Hassan, Kane, 2017). 프로그램에 대한 학부모의 추적관찰을 포함한 교사, 참여 학생 차원의 효과검증이 동시에 진행됨으로써 보다 효과적인 프로그램개발을 도모하고 있다(Tennant, R. et al., 2017). 이와 같이 학교부적응 내재화 문제는 가능한 한 조기에 예방되고 그들이 속한 학교 내에서 치료적 개입이 이루어짐으로써 학생들이 분리, 단절되지 않아야 할 것이다.

아동의 내면화 장애에 대한 학교 차원의 예방 프로그램 실시의 장점으로는 아동에게 보편적으로 개입되어 “위험에 처한” 아동이라는 분류를 하지 않아도 된다는 점이 있다. 이 과정에서 실제로 “위험에 처한” 아동들이 내면화 문제를 극복할 수 있는 도움을 얻는 것뿐만 아니라 모든 아동들이 감정인식과 조절, 환경인식과 문제 해결 기술을 포함한 사회적 정서적 역량을 함양, 발달시킬 수 있으며 내재화 문제를 예방할 수 있다(Domitrovich et al., 2007; Tennant, R. et al., 2017).

FFP3은 감정인식과 조절을 촉진하고 사회적 능력과 자기 효능감을 향상시키며 문제해결과 대처기술을 발달시키는 동시에 운동조정능력을 향상을 위한 신체활동을 포함한다. 이러한 운동조정능력 개발을 위한 신체적 활동은 신체 활동이 정신건강에 도움이 될 것이며 아동들이 스스로의 신체능력에 대한 인식을 향상하는 데 효과적일 것이라는 가설 하에 도입되었다.

FFP3의 연구 결과, 학부모와 교사들은 프로그램이 긍정적인 효과를 가져왔음을 보고하였으나 프로그램에 참여한 아동들은 스스로 긍정적 변화가 있음을 보고하지 않았다. 이는 단기로 진행된 프로그램의 특성상 아동 스스로 자신의 변화를 인식하기 위한 기간의 부족, 아동 스스로의 감정 상태에 대한 보고능력의 한계 등으로 인한 것으로 볼 수 있다. 또한 설문지의 질문에 대한 아동의 이해능력 부족, 자기기술능력의 부족으로 평가가 제대로 이루어지지 못했을 것이라는 추측 역시 가능하다. 이를 통해 향후 학교부적응의 내면화문제 예방 프로그램을 제작하기 위하여 대상 학생과 프로그램 내용 등에 대한 검토와 평가를 통해 장기간의 다각적인 노력이 필요함을 알 수 있다.

(3) 학교기반 예방 프로그램

학교환경은 청소년들이 내재화 문제를 예방할 수 있는 이상적인 배경이 된다. 많은 청소년들이 학교환경에 속하게 되는 청소년기에 접어들면서 우울과 불안 등을 처음으로 경험하게 되기 때문이다. Werner-Seidler 외 연구진(2017)은 Medline, PsycINFO, Cochrane도서관을 통하여 출판된 학교기반 내면화 문제 예방프로그램에 관한 독창적 연구들에 대한 포괄적 평가를 제공하였다. 31,794명의 학생들로 구성된 81개의 연구들이 포함기준을 충족시켰다. 연구결과, 예방프로그램들에 의한 청소년들의 우울, 불안증상에 대한 즉각적 효과는 작게 나타났으며 12개월 이후 효과는 더 축소되었다. 우울증상에 대한 예방효과가 불안증상에 대한 효과보다 좀 더 높게 나타났으며 전반적으로 연

구의 질은 빈약했다(Werner-Seidler, Perry, Calcar, Newby, Christensen, 2017).

메타연구 결과를 통해, 프로그램 조건을 만족시키면서 개발된 예방프로그램들도 당시의 성과연구에 만족하지 않고 후속연구들을 통하여 개선되어야 한다는 것이 확인되었다. 꾸준한 연구를 통하여 개선된 프로그램으로 청소년의 내면화 문제를 예방할 수 있을 것이다. 이로써 정신건강에 대한 부담을 줄이고 공중보건의 결과를 향상시킬 수 있다는 것이 확인되었다.

예방프로그램들에 대한 메타연구는 학교기반 예방프로그램들에 대한 지속적인 평가를 제공할 수 있으며 개입 인력의 관찰로 프로그램의 완성도와 충실도가 결과에 미치는 영향을 볼 수 있게 하였다. 또한 프로그램을 연령별로 제공하여야 하는지, 부모참여가 필요한지 등 프로그램의 효과를 높일 수 있는 조건들을 파악할 수 있었다. 결과적으로 각 학교환경에 적합하게 예방프로그램을 실시할 수 있는 가장 성공적 방법을 사용하기 위해서는 앞으로 더 많은 학교기반 프로그램에 대한 효과 평가가 필요하다는 것이 확인되었다.

3) 치료 프로그램

(1) 인지행동 집단치료(Cognitive-Behavioural Group Therapy)

내재화 문제 청소년 대상 인지-행동 집단치료의 중단연구에서, 5071명의 학생들에 대한 선별검사와 구조적 면담을 통해 식별된 68명의 고위험군 피해 청소년들이 10개의 치료집단에 배정되었다. 참여 청소년들은 학교폭력 피해로 인한 내재화 문제에서 벗어날 수 있도록 인지-행동적 개입의 집단치료를 받았다. 집단 치료적 개입 이후 1년간의 증거기반 장기연구에서 참여청소년들과 학부모/보호자, 교사들에 대한 면담이 이루어졌다. 참여 청소년들에게는 불안, 우울 문제에 대한 설문조사와 청소년들의 인지, 정서, 행동을 평가하기 위한

구조적 면담이 진행되었다.

연구 결과, 사전검사와 비교하여 1년 후 추후검사에서 신체적, 언어적 폭력 피해, 사회적 소외, 우울-불안 정도가 유의하게 감소되었다. 사후 면담에서 참여 청소년들은 사전면담에서 보다 더 현실적인 자아상을 가지게 되었으며 자기비난의 정도가 줄어들었고 학교폭력 피해 결과에 대한 평가도 이전보다 긍정적으로 변화했다. 참여 청소년들은 폭력과 관련된 학교생활에 대하여 이전보다 덜 두려워하게 되었으며 문제에 직면했을 때 이전보다 이성적인 전략을 사용하게 되었다고 보고하였다. 교사와 학부모들은 참여 청소년들이 또래 집단 피해를 이전보다 덜 경험하고 있으며, 학교폭력 장면에서 피해에 맞서기 위해 목소리를 높이는 법을 배웠고, 수업 시간에 소외되는 일이 줄어들었다는 관찰소견을 밝혔다. 이러한 결과는 CBT 프로그램이 내재화 문제가 있는 학교폭력 피해 청소년들을 치료하는데 효과적이었다는 것을 보여주었다.

(2) 해결중심 집단치료(Solution-Focused Group Therapy)

해결중심치료의 목표는 문제의 원인이 되는 부적응을 교정하거나 제거하기 위한 노력보다 내담자가 가진 내적 자원을 활용하여 단기간에 치료의 목적을 성취하는 것이다(De Shazwr, 1985; 김종운, 이지혜, 2016 재인용). 따라서 해결중심 상담은 내담자의 병리적인 측면에 대한 분석과 연구보다 내담자의 강점, 자원, 건강한 특성을 발견하여 치료에 활용한다. 또한 치료이론과 규범보다 내담자의 견해를 더 중시하고 내담자와의 자율적 협력관계 안에서 단순하고 가장 솔직한 의미를 추구하며 과거보다 현재와 미래를 지향한다. 이상과 같은 가치를 추구하면서 해결중심 집단상담은 청소년들의 학교부적응에 대하여 관여하기보다 학교적응 향상을 위해 자신의 강점과 자원을 찾고 원하는 바를 해결해나가는 방향으로 나아간다.

해결중심 집단치료의 효과성과 중재변인을 평가하기 위한 중국과 대만 중심

의 중국학교 환경에서의 메타연구 결과(Gong, Hsu, 2016), 전반적 해결중심 집단치료의 즉각적 효과크기와 추후 효과크기가 크게 나타났다(1.03, 1.09). 이 중 전반적인 내재화 행동문제에 대한 즉각적 효과크기도 높은 크기로 나타난 반면, 가족 및 관계문제에 대한 효과크기는 상대적으로 낮은 효과크기를 보였다(1.06, 0.94).

국내 학교적응관련 집단치료 메타연구에서도 해결중심 집단치료는 학교부적응의 문제행동에 대한 개입에서 가장 큰 효과크기를 나타냈다(노인화, 유형근, 정연홍, 2016). 반면에 해결중심 집단상담은 교사, 또래 등 전반적인 관계와 관련해서는 행동관련 효과크기보다 낮은 효과크기를 나타냄으로써 관계 중심적 치료보다 자신의 역량강화를 통해 내재화 행동문제를 해결해나가는 것에 대한 더욱 집중된 효과성을 보여주었다.

(3) 정서중심 치료적 개입

심리치료 과정에서 정서는 내담자로 하여금 심리적 변화가 일어나기 위한 필수적인 역할을 담당한다(Giorgi, 2011). 청소년기 내면화 문제에서 우울·불안 증상에 대한 정서적 개입 역시 가장 필수적인 부분이다. 따라서 치료개입에서 정서적 역할에 대한 연구가 활발히 진행되었다. 청소년기 내재화 문제 증상에서 정서적 알아차림의 역할에 대한 메타분석 연구(Sendzik, Schäfer, 2017)에서, 정서를 알아차리는데 어려움은 우울과 불안증상에 각각 따로, 그리고 우울 불안이 결합된 증상들에 긴밀한 연관관계가 있음을 나타냈으며 정서 알아차림을 향상시키는 치료적 개입이 청소년기 내재화 증상 개선에 도움이 될 수 있다는 가능성을 시사했다.

청소년기 우울·불안 증상과 관련한 감정조절 전략 메타연구(Schäfer, 2017)에서는 정서조절 전략(인지 재평가, 문제 해결 및 수용)의 습관적 사용이 전반적 우울·불안 증상과 상당한 관련이 있는 것으로 나타났다. 내담자에게 맞춰

진 정서조절 전략은 우울증상을 낮출 수 있으며 정신 병리학적으로 우울·불안 증상은 정서조절 전략 중 수용과 관련하여 가장 강력한 부적 연관성을 보였다. 연구결과는 정서조절의 패턴을 통해 청소년의 우울·불안 증상을 진단할 수 있으며 내면화 증상을 낮추기 위해 정서조절 전략을 활용할 수 있음을 시사했다.

(4) 내면화 문제 개선에 영향을 주는 치료적 요인들

① 치료사와 내담자의 애착기반 관계모델

치료사의 애착과/혹은 내사²⁾와 치료적 관계를 측정하는 체계적 검색과정 메타연구에서 치료사의 애착이 내담자 평가, 치료사의 부정적 역전이, 공감, 치료에서의 문제들에서 관찰되는 치료적 관계의 질에 영향을 미친다는 증거들이 제시되었다. 연구에서는 또한 내담자와 치료사 사이의 애착 유형간의 상호작용 효과도 발견되었다(Steel, 2017). 이로써 치료사의 내사는 또한 내담자에 대한 치료사의 태도나 감정을 포함한 치료관계의 질에도 영향을 미친다는 증거가 더욱 뚜렷해졌다. 이러한 증거들을 통해 치료사들의 내재화된 관계모델들이 치료관계에 영향을 미친다는 것이 명백해졌다. 내담자가 서로 어떻게 상호작용하는지를 정확히 파악하여 이러한 결과를 임상실제에 적용하기 위해 앞으로 더 많은 연구를 필요로 한다.

내재화 문제를 포함한 정신건강의 문제를 가진 위기 청소년들의 임상실제에서 치료사의 애착근거 치료의 효과성이 연구되었다(Maria, 2017). 현재 진행되고 있는 연구의 강점과 한계들을 종합한 결과, 위협에 처한 청소년들은 자신이 가치 있고 연결되어 있으며 지지받는다라는 느낌이 필요하다는 것을 밝혔다. 위기 청소년들의 이러한 욕구는 그들의 불안정하거나 체계적이지 못한 애착패

2) introjection. 타인 또는 어떤 물체의 특징을 무의식적으로 자신의 성격특징으로 동일시 하는 것.

턴에서 비롯되며 이후 취약한 사회적 이해력과 대인관계 능력으로 이어진다. 따라서 위기 청소년의 치료에서는 보살핌의 관계, 증재, 내담자와 상담자 간의 정서적 조율, 내담자의 자기 이해와 수용의 확대, 애착패턴과 지각에 대한 알아차림의 확대가 증진될 수 있도록 하는 개입을 제안했다.

② 성숙 발달 이론적 집단상담

현대 집단분석가들의 집단분석은 성숙발달이론에서 비롯한다(Levine, 2017). 성숙발달 기법은 개인과 집단에서 자신과 타인의 발달적 능력에 조율하는 것이다. 집단분석가는 해석과 설명에 의존하기보다 감정적인 소통, 탐구, 성숙한 개입에 초점을 맞춘다. 치료적 성장은 이러한 집단 상호 작용에서 비롯된다.

③ 집단원간의 공동반추(co-rumination)

내재화 문제에 관련한 체계적 검토와 메타분석(Spendelow, Simonds, Avery, 2017)에서 청소년의 공동반추와 내재화문제 사이의 관계가 평가되었다. 공동반추는 둘 간의 관계에서 개인적 문제들에 대해 반복적 토론에 참여하는 과정을 말한다. 체계적 메타연구에서 공동반추는 내재화 문제와 대단하지는 않으나 중요한 관련성을 보여주었다. 여기서 공동반추는 문제에 대한 반복적이고 비생산적 논의 요소를 가지고 있으나 끝까지 들어주고 함께 해주는 과정에서 우정을 만족시키는 둘의 관계를 보여주며 우울증과 불안을 약화시킨다는 것을 발견했다.

4. 국내 내재화 문제 청소년 집단상담

청소년의 내재화 문제행동은 초기단계에서 자아존중감, 자기통제력, 스트레스, 자아낙인, 학업성취감 등과 관련되며, 발달궤적의 변화에서 자아존중감과 스트레스 등과 관련이 있다는 연구를 통하여 자아존중감이 내재화 문제행동의 초기수준과 변화율에 영향을 미치는 중요한 변인으로 밝혀졌다. 이에 개인의 내재화 문제행동을 예방하고 줄일 수 있는 방법으로 자아 존중감을 높이고 스트레스를 긍정적으로 해소함으로써 개인의 심리적 역량을 강화하는 개입방법이 추천될 수 있다. 또한 대부분의 일반청소년들이 중간수준의 내재화 문제행동을 유지하고 있다는 것이 확인됨으로써 내재화 문제행동을 높이는 변인인 자아존중감, 자기통제력, 스트레스, 자아낙인, 학업성취감 등의 개인변인에 대한 중재가 무엇보다도 중요하다는 것이 확인되었다(오영진, 2010).

이와 더불어 청소년들은 부모를 포함한 가족환경보다는 친구관계가 형성되는 학교환경에 더욱 큰 영향을 받기 때문에 청소년기에 이루어지는 학교중심의 관계형성은 매우 중요한 정서적 기반이 된다. 따라서 학교부적응을 극복하기 위해서는 무엇보다도 학교환경 안에서 또래와의 관계를 통해 심리적 안정을 도모하는 것이 필요하다. 국내 초·중등 부적응학생을 대상으로 학교적응향상을 위한 집단상담 프로그램의 효과 연구에서도 집단상담이 학교 적응력 향상에 효과적이라는 결과가 도출되었다.

1) 국내 내재화문제 청소년 집단상담 유형

지금까지 내재화문제 청소년들을 위하여 인지·행동, 해결중심, 실존주의, 통합예술치료 접근 등 여러 가지 유형의 집단상담 프로그램에 대한 연구가 시도되어 왔으며 이러한 집단상담 프로그램들을 통하여 부적응 문제를 극복하고

내적 성장이 이루어지는 등 그 효과성 또한 입증되었다. 최근 15년간 국내 학교적응 향상을 위한 집단상담 프로그램 처치특성 및 접근방법에 따른 효과크기를 분석한 결과, 전체 대상에서는 이론적 접근에서는 게슈탈트 치료가, 매체 접근에서는 미술치료가 큰 치료효과를 나타냈고, 부적응 행동이 외현화된 청소년들에게는 현실치료의 효과크기가 크게 나타났다. 또한 학교적응 영역 중 학교규칙적응 영역에서는 해결중심 집단상담의 효과크기가 가장 컸으며, 교사적응, 교우적응, 학업적응 영역에서는 게슈탈트 치료의 효과크기가 가장 크게 나타났다(노인화, 유형근, 정연홍, 2016). 이상의 연구들을 통해 외현화 된 학교부적응 청소년 집단상담에서 치료자의 따뜻한 존중관계, 현재의 문제를 긍정적 관점에서 재조명할 수 있는 비교적 간명한 이론과 예술적 매체활용이 선호되며, 교사, 교우적응에 어려움이 있는 내재화된 학교부적응 청소년을 위한 집단상담에서는 게슈탈트 치료 접근이 효과적이라는 것을 시사한다.

특히 학교부적응 문제 중 내재화 문제는 경우 겉으로는 잘 드러나지 않지만 치료되지 않을 경우 장기화되어 사회적인 문제로 이어질 가능성이 높기 때문에 이에 대한 치료적 개입이 필요하며, 사회로 나가기 직전 단계에 있는 고등학생의 학교부적응에 대한 개입이 중요하다. 고등학생은 자아정체감, 자아존중감과 자아의 개념 발달이 이루어져가는 시기이므로 자신의 가치와 삶에서 추구하고자 하는 방향성을 도모하는 시기이다(이옥경 외, 2009). 따라서 고등학생을 위한 집단상담은 짧은 기간의 프로그램 중에도 집단원간 상호작용과 자신의 내면에 대한 깊은 통찰이 일어날 수 있는 치료 프로그램이 필요하다. 게슈탈트 치료이론에서 개인은 스스로 책임을 지며 스스로 어려운 상황을 극복하고 새롭게 성장할 수 있는 가능성을 지니며, 대인관계 및 자기자각에 의미 있는 향상이 일어나(Bohart, 1977; Pavio & Greenberg, 1995) 갈등이 해소되고 행동이 변화되며 대인관계가 향상될 수 있다.

2) 상호작용 중심 집단상담

집단 중심의 게슈탈트 치료는 1951년 Polster에 의해 시작되었으며, 많은 학자들이 개인작업 방식(전통적 방식)을 보강하기 위해 꾸준히 치료기법들을 개발해 왔다. 이러한 게슈탈트 치료이론을 응용한 집단상담에서 집단역동과 상호작용이 부적응 청소년 관계성 증진에 어떤 영향을 주었는가를 밝히기 위해서는 집단역동과 상호작용과 관련한 이론적 개념에 대한 이해가 필요하다. 본 연구와 관련된 집단역동과 상호작용에 대해 살펴보면 다음과 같다.

(1) 집단역동

집단상담에서 집단역동은 Lewin(1948)의 장이론을 집단상담의 기본이론에 적용하면서 이해되기 시작하였으며, 집단의 변화 안에서 집단과 개인이 행동하고 반응하는 방식으로 집단을 움직이는 힘으로 정의된다(권경인, 2011; Munich, 1993). 집단역동은 집단과정(group process)이라는 개념과 같이 사용되는 용어로, 이는 말해지거나 행해지는 ‘내용(what)’이 아니라 ‘방식(how)’을 뜻한다. 즉, 집단원 들이 어떻게 말하는지, 어떻게 행동하는지, 어떻게 체험하는지 등이 모두 집단역동에 속하는 것이다(Harman, 1989). 집단역동이론은 동료관계의 중요성을 부각하고 역할담당, 대변인, 속죄양 등과 같은 집단현상을 동반하는 투사적 동일시라는 개념으로 설명된다(Horwitz, 1977). 일반체계이론(Bertalanffy, 1968)은 집단역동을 이해하는데 중요한 개념적 틀로서 상담 및 치료집단에서 정신내적, 대인 관계적, 전체로서의 집단, 사회적 측면 모두를 통합하는 유용한 개념이다(Munich, 1993).

Resnick(1990)은 집단역동의 개념을 사용하여 집단원의 행동을 상호적인 맥락에서 관찰할 수 있고 집단원 서로가 투사관이 되어 자신의 모습을 발견할 수 있는 것을 집단상담의 장점으로 설명하였다. 또한 집단에서는 개인치료에

서 볼 수 없는 집단역동 현상이 일어나 개인행동의 특이점을 알 수 있으며, 집단 자체가 살아있는 유기체처럼 하나의 통합체로 기능하기 때문에 각 집단이 갖는 특성을 비롯하여 그 집단의 성장과정이나 소멸과정을 관찰할 수 있다고 하였다(Zinker, 1977).

이와 더불어 집단이 학습의 장이 되어 내담자는 자신이 평소에 해보지 못한 행동을 성원을 상대로 실험해보면서, 새로운 행동영역을 개척해볼 수 있다. 이때 학습이란 단순히 적응을 학습하는 것이 아니라 개체의 자각을 넓히고 나 경계를 확장하며, 타인과 공동체적 조화를 이루면서 서로 협동적으로 사는 것을 배우는 것이다(Resnick, 1990). 게슈탈트 집단치료에서의 집단 역동은 대인간 역동의 상호작용으로 나타나고, 부적응 청소년은 집단의 갈등, 지지를 통해 자신을 직면하려는 용기를 얻게 되어 치료에서 추구하는 최종 목표인 알아차림과 접촉에 다다르게 된다.

(2) 상호작용의 치료적 요인

집단상담의 치료적 요인은 집단에서 내담자의 치료적 변화경험으로 정의되고, 이러한 변화경험은 집단원과 상담자, 집단원과 집단원, 집단원과 집단 사이의 다양하고 복잡한 상호작용을 통해 일어날 수 있다(Yalom, 2005). 집단원의 인지적, 정서적, 행동적 변화와 성장은 결국 집단의 역동적 과정의 상호작용에 의해 이루어지므로 상호작용은 집단상담에서 가장 중요한 치료요인이다.

관계성 증진에 영향을 미치는 상호작용과 관련하여, Yalom(1985)은 치료적 요인을 대인관계 학습, 카타르시스, 집단의 응집력, 이타주의, 보편성, 희망의 주입, 정보교환, 모방행동, 일차적 가족관계의 재현, 실존적 요인들, 사회화 기법의 발달로 정의하고 있다. 집단상담의 치료적 요인을 내포하는 상호작용은 집단원이 서로 연결되는 방식으로(Gladding, 2008), 즉 ‘집단원이 다른 집단원에게 서로의 관계에 대해 이야기하거나, 집단에서 느끼는 것, 혹은 생각하는

것을 나누는 것으로 정의될 수 있다(권경인, 2011). 집단상담의 주 초점이 되는 상호작용이 활발히 이루어질 수 있도록 다양한 방법이 사용되어야만 한다(Earley, 2000).

(3) 상호작용 작업의 구체적 전략

집단상담에서 집단원의 관계형성을 위해서는 다음과 같은 상호작용 작업이 필요하다. 집단원에 대한 촉진적 반응으로 무언가를 묻거나 해석하고 조언이나 제안을 하며, 집단원에 대한 동일시 혹은 공감으로 그 집단원에 공명(resonating)함으로써 서로 연결되고 집단에서의 안전감을 증진시키는 것이다. 또한 촉진적 반응과 감정반응 등을 통해 집단원에 대한 견해나 자신의 이해를 말로 표현하고, 보살핌, 인정, 지지 등 집단원에 대한 감정반응으로 정서적 반응을 표현하는 것이다(Earley, 2000).

집단의 발달 단계에서 집단원은 집단의 장 안에서 상호작용을 통하여 성장과 변화가 가능하며, 자발적인 상호작용 작업을 위한 간단한 구조화 교육, 자기 마음속 장애물 탐색을 격려하는 것, 정서적 반응에 집중하기 등이 집단 안에서 상호작용 작업을 강화시키는데 도움이 된다(Earley, 2000). 집단상담에서 나타나는 집단역동은 집단의 과정적 변인에 대한 이해를 토대로 가능하므로, 상호작용을 통한 집단역동 또한 집단상담의 과정연구를 근거로 이해할 수 있다. 본 과정연구는 특히 집단원들 간의 상호작용이 이들에게 어떻게 체험되며 그 상호작용이 집단원에게 어떤 영향을 미치는지와 집단역동의 변인에 대해 탐색하고자 한다. 또한 집단상담에서 상호작용에 대한 집단역동들을 상세히 보기 위하여 현상학적으로 기술하고자 하였다.

5. 게슈탈트 치료

1) 이론적 토대

게슈탈트 치료는 인간을 하나의 전체적인 통합체로 보는 새로운 시각의 심리치료로서 내담자 스스로의 이해를 통한 변화를 추구한다. 이를 위해 게슈탈트 상담자는 내담자에게 거리를 두고 분석하거나 가르치는 객관적 관점을 갖지 않으며, 능동적이고 친밀한 상호관계 속에서 내담자의 현실감각을 존중하며 내담자 스스로의 자각(awareness)을 통해 작업해 나가도록 돕는다(Yontef & Jacobs, 2009).

게슈탈트 치료는 내담자의 행동을 설명하거나 분석하기 위함이 아니라 내담자로 하여금 자신의 내부와 외부에서 일어나고 있는 단순하고 구체적인 현실들을 자각하고 만남으로써 자신을 바로 이해하고, 환경과의 효과적인 접촉방식을 스스로 깨닫고 발견하도록 도와주는 이론적 토대를 갖고 있다(Smith, 1990). 게슈탈트 치료에서 자기(self)는 건강한 유기체로서 환경과의 접촉을 통해 변화하는 환경의 요구에 적응하고 자신의 요구와 필요에 따라 환경을 조절할 수 있는 창조적 적응과정을 통해 성장해나간다(Yontef & Jacobs, 2010).

(1) 현상학적 접근

현상학적 접근은 인간이 주관적으로 의식하는 있는 그대로의 현상을 무엇보다 중시하며 이를 진지하게 받아들이는 현상학적 태도를 의미한다. 게슈탈트 치료에서 현상학적 태도는 현상 이면의 무의식을 탐구하려는 정신분석적 태도와 달리, 지금 여기에서 내담자와 치료자가 의식하는 현상 자체에 초점을 맞춘다. 현상은 매 순간의 과정(process)으로 체험되는 대상이다.

현상학적 접근을 통해 게슈탈트 치료자는 추상적이고 관념적인 접근 대신 내담자가 지금 여기에서 자신의 감각을 사용하면서 실제로 여기서 일어나는 명백한 현상들을 자각하고 무엇이 어떻게 일어나고 있는지에 대한 탐구를 통하여 해결책을 직접 찾아나가도록 돕는다(김정규, 2015). 게슈탈트 치료자와 내담자와 함께 매 순간 일어나는 내적 현상과 내적 판단을 지각 · 탐색 · 조율해 나가는 과정에서 자신의 선입견이나 가치판단으로 내담자 잠정적으로 갈 수 있다. 이러한 현상학적 태도와 방법으로 게슈탈트 치료는 지금 여기에서 일어나는 현상에 대한 탐색을 함께 해나가면서 서로 영향을 주고받으며 대화적 관계 안에서 변화해 간다.

(2) 장이론

Lewin의 장이론은 유기체와 환경이 만나는 장(유기체/환경 장)을 포함한 모든 것이 행위이고 무언가가 되어가고 변화하는 과정 중에 있다는 관점이다. 장 이론적 관점의 게슈탈트 치료에서 유기체는 환경 안에 고정되고 정지된 개념들에 의존치 않으며 지금 여기에 나타나는(emerging) 게슈탈트를 발견하고 탐색할 수 있다. 게슈탈트 치료에서 장은 ‘현상학적 장’이며 삶의 공간의 의미와 같다(O’shea, 2008). 즉, 모든 개체는 장에 속해있고 장 안에서 모든 요소들은 상호적인 영향을 주고받는다. 장에서 일어나는 모든 현상은 관찰자의 시각에 따라 다르게 지각되는 상대적이고 가변적인 것이다(Yontef, 1993). 장이론적 관점으로 게슈탈트 치료는 내담자가 진술하는 과거에 있던 사건에 집중하는 것이 아니라 그가 ‘지금 여기’에서 보여주는 행동, 감정, 욕구, 생각에 집중하며 이를 다루어나간다. 게슈탈트 치료는 물리학이 혼돈 이론의 예측 불가능한 장 속에서 기저에 있는 질서를 발견하듯이 지금 여기에 나타나는 내담자의 변화 과정도 지속적인 발달이라는 관점을 수용한다(Yontef 2008, 371). 따라서 청소년의 학교부적응 현상도 장 이론적 관점에서 필연적이며 그 기저에

질서가 있는 발달과정이라는 믿음으로 개입되었다.

2) 게슈탈트 치료의 목표

게슈탈트 치료적 접근에서 심리적 문제는 알아차림과 접촉이 결여된 상태를 의미하며 치료의 목표는 내담자가 알아차림과 접촉을 회복하면서 건강한 상태로 돌아가는 것이다. 청소년들의 학교부적응은 학업이라는 인위적인 목표와 사회적인 가치기준에 의해 조건적으로만 인정받는 학교환경 안에서 자신의 존재 그대로 수용 받지 못할 때 일어나는 증상이다. 게슈탈트 치료는 학교부적응을 겪은 청소년들이 있는 그대로의 독특하고 가치 있는 존재로 수용되어 자신을 고유한 개체로 알아차림으로써 관계와 환경에서 마주치는 모든 현상들을 있는 그대로 받아들일 수 있도록 돕는다.

알아차림을 통하여 형성된 게슈탈트를 해소하기 위해 환경과 상호작용을 하는 행위를 접촉이라고 한다. 개체는 게슈탈트를 형성하고 해소하는 과정을 반복하는데 이것을 ‘알아차림-접촉주기’라고 부른다. 알아차림-접촉의 과정이 원활하게 이루어지지 않으면, 한 사람이 환경 속에서 요구되는 것이나 필요로 하는 것들을 선택하여 해결하지 못하게 된다. 그 결과 그 사람에게서는 해결하지 못한 과제가 쌓이게 되며, 이로 인해 심리장애를 일으킬 수 있다. Zinker(1977)는 이 알아차림-접촉 주기를 6단계로 설명하였다(그림 1).

청소년의 학교부적응 문제는 학교 환경 안에서 자신의 감각·감정이나 생각을 알아차리고 접촉하여 해소하는데 어려움이 있는 상황이다. 집단상담은 참여 학생이 집단 환경의 중요한 과정에 자신의 주의를 돌림으로써 자신이 필요로 하는 것을 자각하고 매 순간 가장 필요한 행동을 우선적으로 선택할 수 있도록 돕는다.

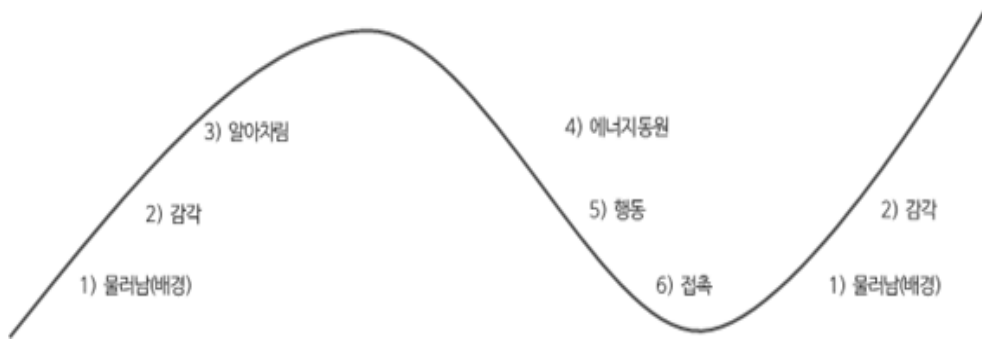


그림1. Zinker(1977)의 알아차림-접촉 주기

(1) 알아차림

게슈탈트 치료에서 알아차림(awareness)은 한 사람이 자신이 속한 환경 안에서 자신의 욕구나 감정을 지각하여 이를 분명한 게슈탈트로 형성하여 전경으로 떠올리는 행위이다. 알아차림은 현상에 나타난 모든 것에 대해서 열린 자세로 자신을 자각하는 흔들리지 않는 정체성과 자존감을 가져다준다. 알아차림이 충분하다는 것은 그 사람과 환경의 가장 중요한 과정에 자신의 주의를 집중하는 것이며 이는 건강한 자기조절에서 일어나는 누구에게나 갖춰진 능력이다.

게슈탈트 치료는 ‘알아차림’에서 출발하기 때문에 알아차림 그 자체가 치료적(Perls et al,1951, 232)일 수 있으며 유일한 목표이고 필요한 모든 것이다(Simkin & Yontef, 1984). 알아차림은 지금 여기에서 일어나는 현상들을 인위적으로 분석하거나 통제하지 않고 내·외부에서 일어나는 현상들을 자연스럽게 지각하고 체험하는 것이므로 환경과의 유기적인 관계 속에서 통합체로 머물 수 있게 한다(김정규, 1995). 구체적으로 알아차림은 지금 여기에 살면서 공상과 불필요한 생각을 멈추고 자신의 감정과 욕구를 표현하며 불편함과 고통도 피하지 않고 직면하도록 한다. 또한 자기 자신의 판단에 의하지 않는 어떠한

당위나 기준도 받아들이지 않고 자신의 행동과 감정 생각에 대해 책임지며 온전히 자기 자신이 되도록 한다(Naranjo, 1971, 50).

(2) 접촉

접촉은 알아차림과 더불어 유기체의 순환과정을 이끄는 두 축의 하나이다. 접촉이란 개체가 알아차림을 통해 게슈탈트를 형성한 후 환경 안에서 이를 만나고 해소할 수 있도록 행동하는 것이다. 알아차림을 통해 자신을 자각한 개체가 환경과 원활한 접촉을 유지하고 행동하기 위해서는 힘이 필요한데, 이러한 작업에 사용되는 힘을 ‘지지(support)라고 한다(Resnick,1990)

L. Perls는 지지를 ‘환경적 지지’와 ‘자기 지지(self-support)’ 두 종류로 분류하였으며 지지와 접촉의 관계를 강조하였다. 심리치료에서는 환경적 지지보다 자기 지지를 중요시하는데, 본 연구에서는 현재 상황에 머물러 견뎌내는 체험이 제한적인 부적응 청소년이 환경과 성공적으로 접촉하기 위해서는 ‘환경적 지지’의 선행이 결정적이라는 관점에서 출발한다. 실제로 학교부적응을 겪고 있는 많은 청소년들은 친구나 또래 집단의 지지에 의해서 자신감과 적응능력이 향상된다(LaFontana & Cillessen, 2010).

청소년이 학교 환경에서 지지를 받을 수 없다는 두려움에 놓이면 환경에 자신을 개방하지 못하게 되고, 전반적인 학교환경 역시 인식하지 못한 상태에서 내면의 두려움을 감출 수밖에 없게 된다. 이러한 현상은 지지가 부족한 집단에서 언제나 나타날 수 있다. 상담자는 지지가 부족한 집단 안에서 각각의 집단원에게 감추어진 내면의 두려움을 스스로 알아차리고 진정한 접촉이 일어날 수 있도록 지지할 수 있다. 상담자는 정서적 지지를 통해 집단원이 자기를 개방하고 집단 안에서 진정한 대화관계인 나-너의 관계를 경험하는 접촉으로 이끌 수 있다(Lee, 2008). 게슈탈트 치료에서 진정한 치유는 치료자와 내담자의 관계에서 함께 경험하는 것이며 그것으로부터 두 사람의 경험이 이해될 수

있는 더 큰 전체를 형성하게 되는 것이다(Hycner, 1993). 즉, 치유는 심리내적 현상에서 일어나는 변증법적 탐색으로 시작되어 대화적 관계의 만남으로 마무리된다(김정규, 2015).

인간은 자신을 타인에게 개방할 수 있는 가능성을 갖고 있으며 이러한 인간 상호관계를 위해 '보살핌(Fürsorge)'을 필요로 한다(Heidegger, 1967). 인간 상호관계에서 '보살핌(Fürsorge)' 혹은 '근심(Sorge)' 외에 두 사람간의 만남을 통해 완전한 존재에 참여할 수 있게 되는 무한한 체험은 '사랑'이다(Binswanger, 1962). '사랑'은 서로 만나 관계를 맺고 변화하는 모든 만남이며, 이는 한 사람의 인격이 타인과의 만남의 순간에 자신의 제한된 존재를 초월하여 열려있는 무한성에 참여하고, 그 결과 제한적인 자기를 극복하는 것을 의미한다. 학교부적응 청소년들의 집단상담에서의 상호작용은 집단의 보살핌(Fürsorge)관계에 그치지 않고 만남을 통한 '사랑'의 관계형성으로 집단원의 성장을 이루는 원동력이 될 수 있었다.

(3) 관계성

심리치료는 내담자와 상담자 관계에서 이루어지며 게슈탈트 치료는 치료관계에서 드러나는 내담자의 패턴이 내담자의 삶에서 나타나는 패턴을 반복한다는 입장을 취한다(Yontef & Jacobs, 2009). 집단상담에서 드러나는 청소년의 부적응적 생각, 감정, 행동도 타인 및 환경과의 관계성 안에서 형성되어 온 것이다. 청소년들은 본래 자기를 실현할 수 있는 존재(Polster, 2006; Yontef, 1993)이며 이들의 부적응은 환경과의 새로운 관계성 속에서 상호적으로 영향을 주고받으며 변화될 수 있다(Jacobs, 2005).

게슈탈트 치료관점으로 보면, 청소년의 심리적·정신적 문제는 '관계적' 문제이며 학교부적응 문제는 청소년들이 학교환경 안에서 관계성이 단절된 상태로 보아야 한다. 따라서 부적응 청소년의 치료적 접근은 서로의 관계 속에서 상호적으로 영향을 주고받으며 변화해야 하는 관계적 변화로 이루어져야 한다.

게슈탈트 치료에서 ‘알아차림’과 ‘접촉’도 관계 안에서 표현되고 수용됨으로써 치료가 완성된다. 즉, 내담자가 자신을 분명히 알아차리고 타인을 있는 그대로 알아차리며 자신을 적절히 표현하는 타인과의 ‘대화적 관계’(Yontef, 2008)가 이루어져야한다.

본 연구의 집단상담에서 알아차림 대화 연습은 학교부적응 청소년들이 또래 간의 관계 맺기, 만남을 통해 자신의 전 존재를 열어가고 서로 만남이 이루어 질 수 있도록 나-너 관계를 지향한다. 대화를 통하여 한 사람의 존재와 다른 사람의 존재가 서로 접촉하는 ‘나-너 관계’는 치유적 변화가 일어나게 하는 ‘실존적 만남’의 순간이다(Stern, 2006).

Ⅲ. 연구문제 개발

본 연구에서는 계슈탈트 집단상담을 통해 내재화문제를 지닌 고등학생들의 부적응 문제 변화 과정을 현상학적으로 탐색하였다. 본 연구는 참여 청소년들이 재학 중인 학교에서 이루어진 집단상담의 관찰 자료와 집단 참여자들에 대한 개인면담 자료를 토대로 이루어졌다. 본 연구의 목표는 집단상담 과정에서 참여 청소년의 체험의 변화과정을 현상학적으로 기술하고 분석함으로써 집단상담의 치료과정과 치료적 요인을 이해하는 데에 있다.

청소년의 심리정서 및 신체건강에서 비롯된 소극적 행동, 사회적 위축 등의 내재화 문제는 학업뿐 아니라 대인관계, 사회생활, 생활습관의 전반적 영역에 영향을 미쳐서(천성문, 2002) 사회적 부적응 및 정신 병리로 이어지는 심각한 문제로 악화될 수 있는 위험을 갖는다(Dekker et al. 2007; 반원주 외, 2010 재인용). 2017년 우리나라 중·고등학생 건강상태 온라인 조사에 의하면, 우울감 경험률이 평균 25.1%(남학생 20.3%, 여학생 30.3%)로 높은 우울감 경험률³⁾이 보고되었다(교육부·보건복지부, 질병관리본부, 2017). 우울을 비롯한 청소년의 내재화 문제는 학교부적응과 청소년기에 중요한 또래관계 문제를 가져오며 극단적으로 자살의 원인이 되기도 한다(홍세희, 정송, 노연경, 2016; Houston & Hawton, 2001; 좌현숙, 2016 재인용). 따라서 청소년 내재화 문제 해결을 위한 다차원적 노력이 필요한 실정이다.

청소년기 내재화 문제와 관련된 변인, 혹은 내재화 문제 발생가능성을 높이는 요인은 개인수준, 환경수준으로 구분하여 살펴볼 수 있다. 개인적 수준에서 내재화 문제의 발생 원인은 청소년기의 급격한 신체 발달에 미치지 못하는 정

3) 최근 12개월 동안 2주 내내 일상생활을 중단할 정도로 슬프거나 절망감을 느낀 적이 있는 사람의 분율

서 및 심리 발달에 기인한 내적 갈등이다. 이러한 내적갈등이 우울, 불안, 대인관계 고립 등으로 표출되지 못한 채 위축될 때(하승수, 권석만, 2016) 청소년기 사회적 관계 발달에 영향을 미치며 학교부적응을 매개한다(박성준, 김주일, 2015; 이해경, 김수연, 2013; Aldwin, Surtton, & Lachman, 1996).

내재화문제의 환경수준 변인들은 가족수준, 또래 및 학교수준, 지역사회수준 변인 군으로 분류되며 이 중 또래 및 학교수준 변인이 가장 큰 효과크기를 나타냈다(좌현숙, 2016). 이는 청소년들이 성장하면서 부모를 포함한 가족의 영향력은 점차 줄어드는 반면(McGue et al., 2005), 사회성 발달 및 학교생활 적응에 도움이 되는 또래와의 관계는 점차 중요시된다는 것을 의미한다(문찬수, 박정하, 이해나, 2012; 박정주, 2011; 이봉주, 김선숙, 김남희, 2010). 즉, 청소년기 사회적 관계의 중심이 가족 관계에서 학교 관계로 이동하면서 청소년들은 부모를 포함한 기성세대로부터의 분리와 독립을 추구하고 또래집단을 준거 집단으로 채택하여 또래로부터 지지를 받고자 한다(백향하, 2004).

내재화 문제에 관한 연구에서는 내재화 문제의 직접적 원인을 학교 또래로부터의 피해로 밝히고 있다(민원홍, 김다운, 2016; Casper, Card, 2016; Freitas, Coimbra, Marturano, Oliveira, Fontaine, 2017; Laftman, Modin, 2017). 또래관계 문제에서 겉으로 드러나는 괴롭힘은 명백한 공격성과 더 밀접하게 관련되며 남자 청소년에게서 좀 더 많이 나타나는 반면, 관계적 괴롭힘은 낮은 수준의 친 사회적 행동과 관계적 공격성과 강력히 연관된 내재화 문제와 더 관련이 있으며 여자 청소년에게 좀 더 많이 나타난다(Casper, Card, 2016). 이러한 내재화 문제는 아동기에 시작되어 청소년기를 거쳐 증가하다가 이러한 양상이 성인기까지 지속되는 양상을 보이기 때문에(좌현숙, 2016) 예방과 치료적 개입이 절실한 문제로 드러나고 있다.

해외 연구에 따르면(Laftman, Modin, 2017), 학급 내 또래 괴롭힘의 피해 청소년들은 내면화 문제를 겪을 뿐 아니라 자존감과 삶의 만족도가 낮아졌다

고 보고했다. 더구나 학급 내 또래간의 괴롭힘이 있었음을 알거나 관찰한 청소년들도 사회적 환경을 비우호적으로 인식하며 자신들도 또래 괴롭힘의 잠재적 대상으로 느끼는 경향이 있음이 밝혀졌다. 결과적으로 학급 내 또래 괴롭힘은 높은 수준의 스트레스, 낮은 자기지각을 포함하여 전체적으로 나쁜 정신건강의 원인으로 간주되고 있다. 또래 괴롭힘은 내재화문제, 낮은 자존감, 그리고 낮은 삶의 만족도와 관련이 있으며 이러한 또래 괴롭힘은 정서적, 신체적 증상 뿐 아니라 더 넓은 의미의 정신적 건강에도 부정적으로 연관되어 있다. 국내 내재화문제 중단연구에 의하면 또래 괴롭힘의 빈도는 학년이 올라가면서 줄어드나 괴롭힘 피해로 인한 내재화문제가 미치는 영향은 전반적으로 강화되는 것으로 나타났다(민원홍, 김다은, 2016). 이에 따라, 사라진 이후에도 심각한 내재화문제를 지속시키는 또래 괴롭힘을 미연에 방지하고 그 피해가 지속되지 않도록 하는 것에 주력할 필요성이 있다.

현재 청소년 내재화 문제 해결을 위한 노력은 세 가지 차원에서 이루어지고 있다. 첫째, 학교적응을 돕기 위한 학교 차원의 제도적 개입이다. 구체적인 예로는 공교육 시작 전의 준비 학급(preparatory class)과정의 도입(Emilia, 2016), 중등교육과정에서 청소년의 학교적응을 돕기 위한 청소년, 학부모, 전문기관 등을 연계하는 학교 내 상담실 프로젝트(정기섭, 2016) 등이 있다. 둘째, 전교생을 위한 심리 치료적 혹은 다차원적 접근으로 개발·실시되는 예방프로그램이다(Sanne et al., 2017; Tennant, R. et al., 2017). 셋째, 집단 괴롭힘이나 따돌림 등의 직접적인 피해로 내재화 문제를 겪는 청소년들을 대상으로 한 치료적 개입이다. 인지행동·문제해결 등 삼리 치료적 접근, 정서적 접근, 치료사와 내담자의 애착기반 관계 모델적 접근 등이 그 예이다(Fung, 2017; Maria, 2017; Gong, Hsu, 2016; Schäfer, 2017; Sendzik, Schäfer, 2017; Spindelw, Simonds, Avery, 2017; Steel, 2017).

이상의 예방 및 치료적 접근을 통해 명확히 밝혀진 것은 내재화 문제가 어

떠한 치료 이론적 접근을 적용하였을 때 결과가 보장되는 것이 아니라 치료과정에서 치료자와 내담자와의 관계, 내담자의 경험에 대한 접근방법, 그들의 부정적 정서에 개입하는 방법 등을 세심히 다루는 등 치료과정에 집중되어야 한다는 것이다. 특히 우울, 불안 등의 부정적 정서와 사회적 관계의 어려움을 의미하는 내재화문제의 해결 방향은 정서적 개입과 사회적 관계형성의 어려움을 풀어나가고 또래관계를 개선할 수 있는 방향으로 설정되어야 한다.

학교기반 치료적 접근이 필요한 내재화문제를 다루기 위해 본 연구는 국내에서 학교부적응 청소년들에게 적합하다고 검증된 치료적 개입방법에 대한 메타연구(노인화, 유형근, 정연홍, 2016)를 토대로 하였고, 또래관계 중심 학교관계 문제에 가장 높은 효과성이 입증된 게슈탈트 집단 상담을 치료 프로그램으로 선택하였다. 본 연구에서는 게슈탈트 집단상담 중에서도 내재화 문제 청소년들이 자신의 감정을 알아차리고 조절하며 또래 관계를 형성해나갈 수 있도록 개발된 관계성 향상프로그램을 실시하여 집단상담 과정을 질적으로 분석하고 상담 안에서 일어나는 참여 청소년의 변화과정을 체계적으로 살펴보고자 하였다. 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 내재화문제를 가진 고등학생들이 게슈탈트 관계성 향상 집단상담 과정에서 무엇을 경험하였는가?

둘째, 게슈탈트 관계성 향상 집단상담에서 학교부적응 문제의 치료에 어떤 치료요인이 작용하였는가?

1. 내재화 문제 고등학생을 위한 집단상담의 효과

1) 내재화 청소년을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 성과의 선행연구

국내에서는 내재화 문제 청소년을 위하여 다양한 심리치료 이론과 매체를 활용한 집단상담 프로그램들이 개발되어 그 효과성이 검증되어왔다. 내재화 문제 집단상담 성과연구들은 문제 감소와 학교적응력 향상을 목표로 하였는데, 프로그램의 종류와 효과를 요약하면 다음과 같다.

내재화 문제 청소년을 위한 심성훈련기술·자아성장훈련 프로그램 등이 개발되어 이를 통해 내외 통제성과 존중감 향상에 효과가 있음이 밝혀졌다(구현지, 문경주, 오경자, 2007; 김옥주, 2003; 김은옥, 2008; 민혜숙, 2015). 인지행동 치료와 REBT를 토대로 한 집단상담 프로그램에서도 기술훈련 프로그램과 유사한 성과가 보고되었다(박승희, 이형초, 이정윤, 2007; 신수나, 2003; 유옥현, 2009). 또한 긍정 심리치료 프로그램에서는 내재화문제 청소년의 낙관성이 증진되면서 이상과 같은 효과성이 있다는 것이 보고되었다(정지현, 손정락, 2014).

한편, 다양한 예술매체를 활용한 프로그램을 통한 학교 및 가정환경에서의 안정과 만족감, 자존감 및 자기 효능감 향상 역시 보고되었다(김선주, 2015; 김은주, 김갑숙, 2015; 남궁혜정, 2012; 방미선, 2010; 이대주, 2005; 이종호, 2015; 이현주, 2011; 장현덕, 강양구, 이숙희, 2009; 홍서정, 2015 등). 또한 심리치료 이론과 예술매체 활용을 접합한 집단상담 프로그램이 자기 효능감 향상, 학교생활에 긍정적 변화를 가져왔음이 보고되었다(김인선, 2009; 장혜경, 최외선, 2005 등).

내재화 문제 중 대인관계에 초점을 맞춘 집단프로그램들이 개발되었으며(박성환, 2004; 전미영, 2013; 최상열, 2005), 이에 인지 행동(전미영, 2013), 예

술치료(박미정, 2013), 사이코드라마(김성숙, 2004) 등을 접합한 프로그램들도 개발되어 이 역시 대인관계 향상을 통한 학교생활적응 및 자아 존중감 향상에 효과적임이 밝혀졌다.

2000년 이후 국내 학위논문 중 학교부적응 집단상담 메타분석(노인화, 유형근, 정연홍, 2016) 결과, 이론적 접근으로는 게슈탈트 치료이론이, 매체활용 접근으로는 미술매체 활용이 가장 큰 효과를 나타냈다. 학교적응 하위영역에서 학교규칙 적응 영역에서는 해결중심 집단 상담이, 교사·교우 적응, 학업적응 영역에서 게슈탈트 집단상담의 효과크기가 가장 컸다.

게슈탈트 집단상담 프로그램의 성과연구를 살펴보면, 게슈탈트 집단상담은 참여 청소년들의 대인신뢰감에 유의미한 영향을 미쳤고 특히 정서안정성과 불안 감소에서 지속적인 효과를 나타냈으며(김민정, 2003), 자기수용과 자아가치관의 향상(박은숙, 2007), 공감능력 향상의 효과(여미정, 2011) 등이 보고되었다. 미술치료를 활용한 게슈탈트 집단프로그램에서는 참여 청소년의 우울, 불안의 감소 등 정서안정성과 자아 존중감의 증진(고혜민, 2010; 최지순, 2006)과 더불어 자기 표현력과 대인관계 혹은 사회성 향상(김대웅, 2005; 조환진, 2012) 등이 보고되었다. 게슈탈트 관계성향상 프로그램(GRIP, 김정규, 2010)에서는 정서조절, 자아 존중감 향상 외에 자기개념, 대인관계 향상의 효과 등이 검증되었다(김효숙, 2010; 이상하, 김정규, 2012; 신용우, 2013; 오지혜, 2010; 이은비, 2013; 전라래, 2013 등).

2) 선행연구의 한계와 연구문제

현재까지 내재화 문제 청소년을 위한 집단상담 연구들은 매우 풍부하게 이루어졌다. 해외 연구와 국내 연구를 비교하면 다음과 같은 특징들을 발견할 수 있다. 해외에서는 일반화된 심리치료 이론을 바탕으로 프로그램을 개

발한 후, 후속연구와 수정을 거듭하여 하나의 온전한 프로그램을 탄생시키기 위해 연구하는 경향이 나타난다. 예를 들어, 유럽의 내재화문제 치료적 접근에서는 우울증에 효과성이 입증된 Beck의 인지 치료적 접근을 기반으로 치료프로그램이 개발되고 이에 대한 후속연구들이 이루어지고 있다. 이와 동시에, 내재화 문제 치료연구에서 치료이론과 관계없이 우울, 불안 등의 정서문제에의 접근, 개인의 내재화 문제에 대한 공동 반추를 통한 접근, 치료사와 내담자의 애착기반 관계적 접근 등 다양한 치료적 개입들이 있으며 이에 대한 메타연구 및 리뷰들이 이루어지고 있다(Fung, 2017; Maria, 2017; Gong, Hsu, 2016; Schäfer, 2017; Sendzik, Schäfer, 2017; Spindelov, Simonds, Avery, 2017; Steel, 2017). 이상의 해외 메타연구들을 통하여 내재화 문제의 해결에는 특정한 치료 이론적 접근이 효과적이라기보다 치료과정에서 나타나는 다방면의 접근들을 활용할 수 있음을 알 수 있다. 이 때, 치료자와 내담자와의 관계, 경험에 대한 접근방법, 부정적 정서에 개입방법 등의 치료 과정에 세심한 주의를 기울여야 함 역시 알 수 있다.

반면, 국내에서는 다양한 심리치료와 매체들을 활용한 창의적이고 새로운 프로그램의 개발에 집중하는 경향이 나타났다. 국내 선행연구들은 지나치게 다양한 이론과 매체를 통한 프로그램들의 개발과 성과연구들이 이루어져 기존연구에 대한 후속연구나 비교연구가 부족하고 프로그램에 대한 검증이 잘 이루어지지 않았다. 특히 그동안 개발된 치료 프로그램들의 성과에 대한 검증은 양적 연구로 제한되어 프로그램을 통해 참여 청소년들이 긍정적 변화에 이르는 과정을 이해하는 데에 어려움이 있다.

프로그램 개발자들은 내재화문제 집단프로그램 사후 혹은 추후검사에서 프로그램의 효과가 지속되지 않는 문제를 해결하기 위해 프로그램이 수정·보완될 필요성을 제기하였다(이에스터, 박미정, 2013). 또한 학교의 지속적 관심과 추수지도의 필요성이 강조되었고(김선주, 2014). 개인적인 문제의 변

화과정을 이해하고 돕기 위해서 개인 상담의 병행이 요구되기도 하였다(김은영, 2015; 이종호·이수연, 2016). 성과연구에서 방법론적으로는 프로그램의 객관적인 효과입증을 위해 연구자와 프로그램 진행자의 분리가 제안되었으며, 참여자의 자기보고식 척도 외에도 상담자, 관찰자, 부모·교사, 또래 등의 다각적인 평가 척도를 추가하거나 그들의 관찰내용이 포함되어야 한다는 제안(전미영, 2013; 정지현, 손정락, 2014) 등 참여자의 개별적인 변화과정의 탐색을 위한 노력의 필요성이 대두되었고 이를 위해서 질적 분석을 더한 효과검증의 필요성도 제시되었다(전미영, 2013).

이와 같이 상담효과의 지속성에 대하여 부정적인 결과가 나타나 향후의 제안사항을 제시한 연구는 다수 있으나, 프로그램을 구체적으로 보완하고 개선할 수 있는 방법을 제시하는 과정 연구는 미비하다. 성과 연구만으로는 집단상담 중 무엇을 통하여 어떤 효과를 경험하는지에 관한 치료과정의 경로는 확인하기 어렵다. 즉, 청소년 집단 프로그램들의 연구에서 참여 청소년들의 학교부적응적 정서, 인지, 행동이 무엇을 통해 어떻게 긍정적으로 변화하여 학교환경에 적응할 수 있게 되었는지에 대한 생생한 과정 경로를 제시하지 못한다는 한계가 있다. 많은 프로그램의 효과성이 검증되었음에도 불구하고 학교부적응 청소년의 변화과정을 이해할 수 없으며, 프로그램의 후속개발을 위해 실제로 필요한 요소들을 파악하기 어려운 실정이다. 따라서 양적 성과연구로 증명된 집단상담 프로그램을 보다 효과적으로 학교 상담의 실제에 적용하기 위해 우리는 집단상담 과정을 보여줄 수 있는 질적인 과정연구가 필요하다(Burlingame, Mackenzie & Strauss, 2004).

심리치료 과정에 관한 1970년부터 2010년까지의 연구리뷰를 보면 패러다임 논쟁(paradigm controversy)으로 불리는 유사한 비판이 반복되고 있다(B. Giorgi, 1998, 16 - 9). 이는 심리치료 연구의 양식에 관한 ‘적절성의 논쟁’(B. Giorgi, 2011, 20)으로 치료적 연구에서 주로 활용된 양식이 적절한가와 다른

연구방법의 시도가 필요한가에 대한 논의이다. 이 논의에서 전통적 패러다임에 의해 요구되는 (양적측정) 조건이 치료과정에 의미를 줄 수 있을 만큼 실제 조건과 가까운가 하는 의문이 제기되었으며 연구자들은 인간관계가 우선적인 상황에 대한 연구에서 더 나은 전략이 있지 않을까하는 의문을 갖게 되었다.

표2. 치료전략에 관련된 반론들

치료전략에 관련된 반론	자료들
<ul style="list-style-type: none"> • 경험주의 전통적 방법의 지나친 강조 • 경험주의의 전략과 과정들에 대한 의문 제기 • 한 가지 방법으로만 이루어진 연구의 검사방식에 대한 불만 • 치료적 연구는 다른 양식(paradigms)에도 개방되어야함 제기 • 치료적 연구에서는 주요 전략 변환의 요구 • 수량화된 치료적 연구의 부적절성 제기 • 치료적 연구 결과물의 비누적성 강조 	<p>Barlow, 1996; Bergin & Strupp, 1972; Budge, 1983; Chambless & Ollendick, 2001; Elliott, 1983; Frank, 1979; Gelso & Fassinger, 1990; Goldfried & Eubanks-Carter, 2004; Goldfried & Wolfe, 1996; Gottman & Markman, 1978; Greenberg, 1986; Hawkins et al., 2004; Horowitz, 1982; Hoshmond, 1989; Howard, Moras, Brill, Maritinovich, & Lutz, 1996; Meehl, 1978; Morrow, 2005; Nathan et al., 2000; Orlinsky & Howard, 1978; Pagoto et al., 2007; Persons, 1991; Rice & Greenberg, 1984; Rorer & Widiger, 1983; Sechrest, McKnight, & McKnight, 1996; Seligman, 1995; 1996; Sher & Truell, 1996; Singer, 1980; Stewart & Chambless, 2007; Thorn, 2008; Wiggins & Pincus, 1992.</p>

B. Giorgi, 2011, 20-21

표3. 심리치료에서 이루어진 연구유형의 타당성에 대한 논제들

임상과의 관계와 관련된 반론들	자료들
<ul style="list-style-type: none"> • 과학적인 정확성과 임상적인 상관도의 불일치 • 연구 조건들과 실제 임상환경의 불일치 • 과학적-임상적 모델 간에 긴장(갈등)관계 • 임상적 연구와 임상적 훈련의 불일치 • 현상들의 개념화의 수준과 전형적 평가방법 수준의 불일치 • 맥락에서 벗어나 고립된 다양한 연구들이 생태학적으로 임상적 환경과 연결되지 않음 제기 	<p>Anderson & Strupp, 1996; Chambless & Ollendick, 2001; Elliott, 1983, 1995; Emmelkamp, 1981; Fishman, 1981; Gelso & Fassinger, 1990; Goldfried & Eubanks-Carter, 2004; Goldfried & Wolfe, 1996; Greenberg, 1986; Hayes & Nelson, 1981; Heller, 1990; Hollon, 1996; Howard, Orlinsky, & Lueger, 1995;</p>

B. Giorgi, 2011, 20-21

적절성의 논의는 두 가지 관점으로 이루어졌다. 첫 번째 관점은 치료전략에 관련된 반론들로 심리치료연구에 아날로그적 검증방식이 부적절하며 치료연구는 수량적으로 쌓여가는 누적된 결과를 내지 않는다는 것이다. 심리치료 연구에서 주요 전략의 이동이 요구되며 지나치게 강조된 경험주의적 전통적 방법에서 다른 양식에 개방적이어야 한다는 주장이다.

또 다른 관점은 임상과 관련된 자료들에 관한 논의이다. 과학적 엄밀함과 임상적 타당성, 적절성에 차이가 있으며 연구 조건과 실제 임상장면에 차이가 있고 과학적-임상적 모델 사이에 팽팽한 긴장(갈등)상태가 있다는 점이다. 현상들에 대한 사례 개념화 수준과 전형적 측정방법의 수준이 일치하지 않으며, 맥락적 상황에서 벗어난 서로 다른 연구들은 임상적 장면과 생태학적으로 관련되어있지 않다는 문제점이 제기되었다. 대부분의 적절성의 논쟁에서 현상학적 방법이 하나의 대안으로 제시되었다.

국내에서 이루어진 학교부적응 청소년 변화과정에 관한 질적 연구에서 최종혁(2011)은 청소년의 학교부적응 문제를 교사, 부모, 또래와의 인식과 태도

의 차이에 따른 의사소통의 문제에 기인한다는 사회 환경적 관점으로 접근하였으나, 개인의 특성을 고려한 변화과정은 탐색되지 않았다. 하민정(2015)은 학교부적응을 환경과의 부정적 상호작용의 결과물인 부정적 정서의 경험으로 규명하면서 부적응의 심리사회적인 측면에 초점을 두었다. 상담을 경험한 청소년의 변화과정은 자기 확인단계, 도전단계, 성취단계로 분류되어 연구되었으나, 집단상담 과정에서 청소년들의 개인적인 변화과정과 변화를 불러온 치료적 요인은 밝히지 못하고 있다.

대인관계에 초점을 둔 학교부적응 청소년 치료과정 연구(김경옥, 2016)는 고등학교 청소년의 대인관계 향상을 위해 가족역동 속에서 문제의 원인을 밝히고 개인의 변화를 통해서 가족체계를 변화시키고자 하였다. 연구자는 자신이 진행한 집단상담 종료 후 상담자로서의 상담기술 부족과 치료사의 한계를 자각했음을 기술하였다. 또한 대인관계 개선을 위해서 교우 관계, 교사와의 역동을 볼 수 있는 현장연구가 필요하다는 것을 제언하였다. 특히 성인기로 이어지는 대인관계 부적응 문제를 개선하기 위한 보다 빠른 개입이 필요함을 역설하였다.

본 연구는 기존의 연구에서 다루지 못한 집단상담 과정에서 일어나는 개인의 변화과정과 그 변화 과정의 치료적 요인들을 밝히는 것을 목표로 하였다. 이 목표에 도달하기 위하여 구조화된 관계성 향상 프로그램에 따라 학교부적응 문제가 수월하게 드러날 수 있도록 동급생이면서 서로 연결된 학생들로 집단을 구성하여 8회기에 걸쳐 학교 현장에서 상담을 진행하였으며 그 과정을 분석했다. 또한 프로그램이 진행됨에 따라 참여청소년들이 자신의 문제를 알아차리고 다양한 실험적 활동 안에서 관계성을 향상시켜나가는 과정을 현상학적으로 면밀하게 탐색하고자 하였다.

2. 계슈탈트 관계성 향상 집단상담에서 학교부적응 청소년의 변화에 어떤 치료적 요인이 작용하였는가?

1) 학교부적응 청소년 계슈탈트 관계성 향상 집단상담은 어떠한 면에서 효과적인가?

일반 집단상담에서 치료적 요인은 집단원들이 갖게 되는 행동능력, 대인관계 능력 등의 성장기회(서미나, 권경인, 2014; Early, 2004; Gladding, 2008)로서 이는 집단상담 과정에서 집단원의 생각, 감정, 행동의 변화에 중요한 결정요인으로 작용한다(Yalom, 1985). 집단상담에서 일어나는 상호작용은 집단 전체의 신뢰와 수용적인 분위기를 형성하여 개인의 태도 및 행동변화에 중요한 결정요인으로 작용하는 중요한 의미를 갖는다는 것이다(서영희, 2006). 인간중심 집단상담에서는 안전하고 지지적인 환경을 만들기 위한 상담자의 무조건적이고 긍정적인 배려와 공감적 이해 그리고 학교생활에 적응할 수 있는 대처능력을 갖게 한 집단 내 관계형성과 진정한 만남 역시 치료요인으로 간주되었다(김인선, 2009). 예술치료 집단상담에서는 매체를 통해 발현되는 창조적 능력이 학교부적응 청소년의 정신적, 정서적 갈등을 표현하고 그 과정에서 긍정적 경험을 가능하게 하는 치료요인으로 간주되었다(이정숙, 2008).

계슈탈트 치료에서 치료요인으로 알려진 알아차림, 지지, 연결성 등의 개념 외에 GRIP 집단상담에서는 어떤 도구가 치료적 요인으로 작용하는지, 참여 청소년들이 이러한 개념의 치료적 요인들을 어떻게 체험하는지를 파악하였다. 특히 알아차림 연습 5단계를 포함한 구조화된 GRIP 프로그램 안에서 참여 청소년들이 개인과 환경에 대한 알아차림이 어떻게 향상되며 대화적 관계형성으로 어떻게 이어지며 학교 적응으로 연결되는지 현상학적인 분석을 통해 살펴보고자 하였다.

2) 선행연구의 한계와 연구문제

집단상담의 유형에 따라 상담효과를 불러오는 치료요인은 다양하지만 집단상담 안에서 밝혀진 각각의 치료요인들은 집단상담 과정과 관련 없이 치료 효과를 내는 것이 아니라 집단과정의 맥락 안에서 적절한 시점에 집단상담 성과와 연결되는 효과를 만들어낸다. 따라서 본 과정연구에서 치료요인을 밝히는 것은 집단상담 과정 안에서 이루어져 그 흐름을 이해할 수 있도록 도와야한다.

국내 집단상담의 치료과정 연구에서 서미나, 권경인(2014)은 상담과정의 치료요인들과 연결하여 집단상담 성과를 평가할 수 있는 틀로 과정-성과 준거모형을 제시하였다. 그러나 집단상담 과정에 대한 준거모형은 집단상담에 참여한 집단원들에 의해 지각되고 의미화 된 것이 아니며, 네 명의 집단상담 전문가의 관점을 통합하여 개발된 집단상담의 과정-성과 준거모형이라는 제한점을 갖는다.

게슈탈트 치료에서 한기백(1996)은 집단원들의 체험수준변화에 따른 게슈탈트 기법을 적용한 집단상담 과정을 분석하였다. 이 연구에서는 집단원들이 보고한 체험수준이 양적으로 측정되어 각 회기별로 기록되었다. 한기백은 각 회기별 체험 수준에 따라 그 회기에 실시된 기법의 효과성을 분석하였다. 그러나 한 회기 안에서 나타나는 집단원의 체험수준이 정확히 무엇 때문에 나타난 것인지 알 수 없었다. 또한 집단원들의 체험수준이 치료성과와 어떤 관련이 있는지에 대한 정보도 얻을 수 없다는 한계가 있다.

게슈탈트 집단상담 경험에 대한 선행 질적 연구에서는 상담 및 치료적 매체의 역할이 탐색되었으며(이정숙, 2008) 치료사례에 대한 현상학적 체험연구(이정숙, 2014)는 집단상담 중 연구자의 관찰 자료와 참여자의 면담자료를 토대로 신체표현에 의한 생생한 체험연구가 이루어졌다. 그러나 신체적 표현이 이

루어졌던 상담초기에 국한된 연구로서 집단 내에서 참여자의 변화과정을 볼 수 없는 점이 한계이다.

본 연구에서는 집단상담 과정에서 연구자와 상담자의 관찰과 청소년들의 체험에 대한 현상학적 방법으로 상담과정이 참여자에게 어떻게 체험되고 어떤 요인에 의해 변화되어갔는지 탐색하고자 하였다. 알아차림 접촉의 주기와 대화적 관계로 이루어지는 집단상담에서 각 참여 청소년들이 자신의 부적응 문제를 알아차리고 욕구를 접촉하며 대화적 관계로 나아가는 전 과정을 치료요인과 함께 살펴보고자 하였다.

본 연구에서 연구자는 상담자와 분리되어 집단상담 과정을 관찰하였다. 또한 집단상담 전·후와 상담과정 중에 참여 청소년과 개인 면담을 진행하여 개인적인 체험을 이해하고자 하였다. 또한 상담자와 면담을 통한 집단과 집단 참여 청소년들의 변화과정을 맥락적으로 이해하고자 했다. 참여 청소년과의 개인 면담은 집단상담 과정 중에 나타난 현상 뿐 아니라 학교와 가정 생활에 대한 이야기를 나눔으로써 집단에서의 변화가 학교부적응 문제에 미치는 영향을 볼 수 있도록 하였다. 상담과정에서 각 참여 청소년의 변화는 ‘변화의 결정적 순간’(pivotal moment, Gorge, 2011)을 기점으로 맥락적인 이해를 도모하였다. 또한 참여자들의 치료적 순간인 ‘결정적 순간’ 전 후의 체험 과정을 통해 개개인의 변화를 가져오는 구체적인 치료요인을 발견하는 것은 추후 프로그램의 개발이나 상담법의 개발 및 내담자의 이해에 도움이 될 것이다. 따라서 이러한 치료과정을 생생하게 살펴보아야 하는 필요성을 인식하고 집단상담의 현상학적 과정탐색과 참여자의 심층 면담을 통하여 집단의 과정 안에서 변화의 결정적 순간이 어떻게 나타나는지를 현상학적 질적 연구로 밝히고자 하였다.

IV. 연구방법

본 연구의 목표는 학교부적응 집단상담에서 참여 청소년들의 관계와 내재화 문제의 변화과정을 살펴보는 것이다. 또한 집단상담의 체험을 토대로 게슈탈트 집단상담 과정의 어떤 요인들이 청소년들의 관계성 향상에 치료적 영향을 미치는가를 살펴봄으로 이들에게 도움이 되는 프로그램 개발과 치료적 접근 방법에 기여하고자 하였다.

본 연구는 집단상담에서 참여 청소년들이 자신의 부적응을 극복해가는 경험의 구체적인 과정을 이해하기 위해 체험의 현상과 치료요인을 밝힐 수 있는 현상학적 질적 연구 방법론을 적용하였다. 연구 참여 청소년들의 체험의 변화과정은 게슈탈트 치료의 알아차림 접촉주기에 맞춰 이해되었다. 치료과정에서 치료적 요인 탐색은 “변화의 결정적 순간”(pivotal moment of change; Giorgi, 2011)을 중심으로 기술되었다.

1. 자료수집

1) 연구 참여 청소년 선정

본 연구의 게슈탈트 집단상담에 참여한 청소년들은 학교부적응의 내재화문제를 가진 여섯 명의 여학생들이다. 이들은 고등학교 입학 후 한 학기동안 또래관계 형성을 포함한 학교생활 적응에 어려움을 겪어온 1학년 재학생들로, 담임교사와 Wee 센터 상담교사에 의해 추천을 받아 참여의사를 밝힘으로써 본 연구에 참여하게 되었다.

표4. 참여 학생의 인구통계학적 정보(집단상담 참여 시 기준)

이름	개인 특징	심리상태
A (17)	맞벌이 부모. 언니와 동생사이에서 자신의 욕구와 감정 표현이 어려움과 과도한 책임감을 느끼고 있음. 대인관계에의 욕구는 매우 강하나 먼저 다가가지 못함. 다른 사람의 장점과 자신을 비교하며 박탈감을 경험함. 초등학교 때 외모에 대해 놀림을 당한 후로 매우 힘든 시기를 보냈으며, 다른 사람에게 거절당하는 것에 대해 두려움을 가지고 있음.	위축, 자신감 부족, 박탈감, 열등감, 내적소외, 대인관계능력부족
B (17)	직장인인 아버지와 가정주부인 어머니 사이 두 자녀 중 차녀. 가족 간 친밀한 교류가 부족하며 가족 내에서 존재감 부족. 어머니가 기분이 안 좋을 때 짜증을 심하게 내어 어찌할지 몰라 안절부절 못함. 목소리가 매우 작고 말끝을 흐리며 타인의 눈치를 많이 보고 자기 의사표현을 어려워함.	위축, 감정차단, 의사표현 어려움, 대인관계 능력부족
C (17)	맞벌이 부모 사이 두 자녀 중 차녀, 부의 가정에 대한 무관심으로 인한 가족 간의 대화가 전혀 없음. 경직되고 무표정한 얼굴로 말수가 거의 없음. 혼자만의 생각에 빠져서 지내며 학교 수업시간의 모둠활동에도 참여하지 못함. 타인과의 의사소통을 어려워함.	관계단절, 감정차단, 대인관계 능력부족
D (17)	맞벌이 부모 사이 세 자녀 중 장녀. 어린 시절 부모갈등으로 불안정한 환경에 노출되었으며 부의 지나친 간섭과 체벌을 받으며 부에 대한 상처가 큼. 고등학교 입학 후 1학기에 부와의 갈등으로 인한 자살시도 있었음. 가족과 자신에 대해 이야기하는 것을 매우 꺼려함. 조용하고 차분해보이나 관계에의 의욕이 없어 보임	학교 무단 지각 및 결석, 감정차단, 자살시도, 또래관계에서 철수, 정서행동평가 관심군
E	맞벌이 부모 사이 두 자녀 중 장녀, 사건이나 감정에 대해 깊게 생각해보지 못하고 회피하며 공상적 낙천주의에 빠짐. 사소한 것에도 심하게 웃으며 다른 사람과 정서·사고의 공유 어려움. 때문에 또래와 왜곡된 관계가 형성됨.	공상적 낙관주의, 피상적 관계형성, 정서행동평가 관심군
F	맞벌이 부모 사이 두 자녀 중 차녀. 할머니 손에 길러짐. 어린 시절부터 조모와 모 간의 심각한 갈등으로 가족 간의 친밀한 관계 맺지 못함. 모의 지속적 체벌에 노출됨. 초등학교 2학년부턴 집단 따돌림이 6학년까지 지속되어 고립되어 있었음. 때문에 대인관계 경험이 매우 부족함. 다혈질에 직설적이고 타인을 배려하지 못한 성격으로 인해 관계에서 어려움을 크게 호소	5-8월까지 극도의 정서불안, 혼란, 우울로 인한 정신과 약물 복용 중. 대인관계능력 부족, 피해의식

본 연구의 참여 청소년들은 정서행동특성검사 관심군 학생으로 잦은 무단 지각과 학기 초 자살을 시도해서 담임교사에 의해 상담실에 의뢰된 D, 정서행동특성검사 관심군 학생으로 학기 초 유일한 D의 친구라서 같이 상담실

을 찾아왔던 E, 자신이 형성한 또래집단으로부터 거부당하는 느낌으로 심한 우울증이 생겨서 상담실을 내방한 F, 학급에서 거의 말이 없고 홀로 고립되어 지내다가 F와 같은 반, 같은 동아리 활동을 하게 된 인연으로 유일하게 F의 어린 아이와 같은 의존을 다 받아주던 C, F와 같은 반으로 학급에서 홀로 고립되어 있었으나 담임교사의 도움으로 F와 같이 밥 먹는 관계로 발전한 B, 그리고 또래상담 동아리원으로 학교 내 Wee 클래스 상담사의 지도를 받으나 매우 소극적이고 위축되어서 같은 동아리원들로부터 배제되어있던 A이다.

집단상담의 구성은 또래관계를 형성하지 못하고 위축된 행동을 보이는 F를 중심으로 시작되었다. F는 학급에서 자신과 비슷한 상황에 처한 소외된 아이들과의 관계에서는 거친 언행과 타인의 말에 귀 기울이지 못하는 자기중심적 행동으로 인해 아이들과의 소집단에서 배척되는 경험을 몇 차례 겪으면서 극도로 위축되고 심한 우울 증상으로 병원치료를 받게 되었다. 이후 F는 수업시간에 계속 울고 자퇴를 요구하는 등 문제행동을 보이면서 정상적인 학교생활을 할 수 없는 상태가 지속되었으며 보건실과 상담실에서 많은 시간을 보내왔다. C는 학급에서 말없이 고립되어 지내다가 F와 같은 반, 같은 동아리 활동을 하게 되면서 F와 함께 하게 되었고 담임교사의 추천으로 집단에 함께하게 되었다. B 역시 이들과 같은 학급 학생이며 급우들과 관계형성을 못하고 고립된 상태에서 담임교사의 도움으로 F와 학교급식을 함께 먹게 되었고 집단상담에도 추천되었다.

A는 학교 상담사가 지도하는 또래상담 동아리 일원으로 매우 소극적이고 위축되어서 동아리원들로부터 배제되었으며 학급에서도 고립된 상황에 처한 상태로 상담교사의 추천으로 참여하였다. D는 4교시 이후 등교하는 잦은 무단지각과 자퇴요구로 담임교사가 상담을 의뢰하였으며, 상담과정에서 학기 초 자살을 시도한 것이 밝혀졌고 정서행동특성검사 결과도 관심군으로 나타난 집

중 관리대상학생이었다. E 역시 정서행동특성검사 관심군 학생으로 학습활동에 참여하지 못한 채 학급에서 외톨이로 지내다가 2학기에 들어서면서 같은 초등학교 출신인 D를 만나 학교에서 가끔씩 어울리는 학생이다.

2) 연구기간

연구기간은 2015년 2월부터 2017년 11월까지이다. 집단상담의 참여관찰과 면담은 2015년 9월 12일 사전면담에서 시작하여 사후면담이 진행된 2015년 12월 12일에 종료 하였다. 추후면담은 상담 이후 참여 학생들의 학교생활을 파악하기 위해 집단상담을 시작한 지 1년이 되는 시점인 2016년 9월에 개인면담 방식으로 이루어졌다.

3) 자료 수집과 면담

연구를 효과적으로 수행하기 위해 연구 개시를 위한 사전면담에서 참여 학생들에게 연구에 대한 설명과 동의를 얻었다. 이 연구의 수행 이유와 목적을 참여 학생들이 이해하도록 설명하였고, 연구 참여의 위험성에 대해 안내하였다. 연구자는 질병관리본부 교육시스템에서 「생명윤리법 관련 온라인 교육과정」인 ‘인간 대상연구 및 인체 유래물 연구’를 2015년 4월 17일에 수료하였다. 연구에 대한 동의는 성신여자대학교의 IRB 지침을 따랐고, 2015년 7월 2일 연구승인을 받았다. 연구 목적과 더불어 프로그램과 면담이 모두 녹음과 녹화됨을 알렸으며, 이 자료가 본 논문을 위한 연구 자료로 쓰이는 것에 대해 연구 참여자에게 설명하고 학생 뿐 아니라 학생 부모의 동의서를 받았으며, 연구자는 연구 윤리를 숙지하고 준수하도록 하였다.

집단상담은 2015년 9월 15일부터 1시간 30분 동안 모두 8회기에 걸쳐 진행

되었다. 학교행사와 공휴일을 제외하고 11월 25일까지 대학원 과정에서 게슈탈트 심리치료를 수학하였으며 2014년에 상담심리 2급 자격을 취득한 상담사에 의해 집단상담이 진행되었다.

(1) 관찰자료

치료과정에 대한 자료는 연구 참여 학생들의 양육자가 제출한 연구 동의를 토대로 회기 당 100분 정도 소요된 집단상담에 비참여자/참여관찰자로서 관찰을 수행한 연구자의 기록과 면담내용에 준한다. 연구자는 집단상담이 진행되는 동안 집단 참여자에게 방해가 되지 않도록 떨어진 자리에서 참여자들의 활동 전반을 관찰하였다. 연구 참여자들의 사전 동의를 받은 후, 매 회기 진행과정을 녹음·녹화 하였고 전체내용을 전사하였다. 집단상담 과정 중 만들어진 작품들은 사진 촬영하여 기록하였다.

연구자는 집단상담 중에 거리를 두고 지켜보았지만 상담시작 전에 알려준 상담에 대한 안내와 개인면담으로 참여 청소년들에게는 중요한 사람으로 인지되었다. 상담과정에서는 상담참여자를 도와 집단에 참여하기도 하였으며 효과적인 회기 진행을 돕기 위해 필요 할 때마다 간략한 도움을 주기도 하였다. 연구자는 연구 참여자의 감정·태도·반응·경험 등을 현장에서 메모하는 등 자료수집 과정에서부터 분석을 함께 실시하였고, 면담이 끝난 후 즉시 그 사례에 대한 완전 축어록을 직접 작성하였다. 축어록 작성과정에서 분명하게 드러나지 않는 참여자의 감정·태도·반응·경험 등은 영상물을 통해 확인하였다.

(2) 면담자료

면담은 학생면담과 상담자 면담으로 나뉘어 진행되었다. 학생 면담에서 연구자는 참여 학생들과 처음 만나는 순간을 시작으로 관찰을 진행하였으며 친밀감을 형성하기 위해서 면담이 시작되기 전 후 학생들과 일상적인 대화를 나

누기도 하였고 준비한 간식을 함께 먹으면서 관계를 형성하였다. 또한 연구자는 집단 구성원들에게 안전감과 신뢰감을 주기 위해 집단상담 준비부터 마무리까지 함께 하였다. 집단상담을 위한 사전 면담은 집단상담이 시작되기 전에 연구자와 연구 참여자 간에 친밀감을 형성하는 분위기에서 이루어졌으며 면담 내용은 연구 자료 분석 결과로 제시하였다.

학생들과의 면담은 집단상담 전반에 걸쳐 사전면담, 초기면담, 과정 중 면담, 추후면담 1, 추후면담 2로 모두 5차에 걸쳐 실시하였다. 사전면담은 2015년 9월 15일에 시작한 개인별 면담에서 40~60분 정도의 시간 동안 면담질문 목록표를 가지고 개방적 질문으로 시작하여 하위 질문을 통하여 참여자가 미처 말하지 않은 내용을 보충하는 형식으로 이루어졌다. 면담 내용을 완전 축어록으로 작성하여 1차 분석을 실시하였다.

초기면담은 9월 22일, 10월 13일, 10월 20일 3회에 걸쳐 실시하였으며, 1차 축어록 내용과 집단상담 회기 영상물 및 축어록을 본 후, 면담을 진행하였다. 본 연구의 면담질문 목록은 임상 및 상담심리 전문가 2인의 피드백을 받아 구성했다. 집단상담 과정 중 면담은 11월 3일과 11월 17일 2회에 걸쳐 실시하였으며, 실시방법은 초기면담의 방법과 동일하다. 1차 추후 면담은 집단상담이 종료된 후 12월 10일, 12일에 걸쳐 진행되었으며 2차 추후면담은 집단상담 종료 9개월 후인 2016년 8월 11일과 16일에 진행되었다.

상담자와의 면담은 매회기 집단상담 진행 후에 소감과 회기 주제와 개입 과정에 대한 질문으로 이루어졌다. 또한 집단상담에 대한 상담자로서의 경험과 참여 청소년들의 변화와 회기 평가에 대한 이야기를 들었고 연구자 노트에도 포함시켰다. 이외에도 상담자와의 심층면담은 2회기로 나누어 진행되었다.

면담의 형식은 다음과 같이 이루어졌다.

1. 구조화된 면담 가이드에 의한 방법(Structured Interview)
2. 반구조화된 면담 가이드에 의한 면담(Semi-structured Interview)

3. 비구조화된 면담(Unstructured Interview)

4. 대화(Conversation)로서 면담

5. 생애사 면담(Life History, Oral History)

면담의 형식 중에서 본 연구는 면담 상황에 따라 질문 전반에 걸쳐 유연성이 용이한 반구조화된 면담가이드 방식과 개방적으로 진행되는 비구조화 면담을 진행하였다. 초기면담에는 면담가이드를 사용한 반구조화 면담방법을 적용하였으나 집단상담이 점차 진행되면서 집단상담 체험을 중심으로 체험의 맥락을 파악하기 위하여 비구조화된 면담 방식을 취해 자료가 풍부해지도록 하였다.

(3) 문서 및 시각자료

질적 연구에서는 광범위한 자료원(일지, 집단상담 과정에서 제작한 작품들, 연구자의 현장노트, 대화, 면접, 문서, 사진, 영상물)의 수집으로 현장을 생생하게 나타낼 수 있어야 한다(Cladinin & Connelly, 2000). 이에 따라 연구자는 참여 학생들의 사전검사 자료를 비롯하여 학급담임교사의 평가자료 및 면담 내용, 학부모 면담내용들도 연구 자료로 포함시켰다.

자료는 각 참여 학생의 개인면담 5회기와 집단상담 8회기에 관하여 수집되었으며 개인면담과 집단상담의 모든 과정은 녹취 전사되었다. 또한 집단상담 과정에서 집단원의 비언어적 상호작용은 비디오 촬영으로 보존되었으며, 집단상담 과정에서 집단원의 행동관찰을 기록한 연구자의 연구노트와 상담자에게 실시한 슈퍼비전 내용이 추가되었다.

본 연구의 자료수집 과정 중 집단상담 과정의 관찰과 면담 자료를 수집할 때에 특히 주의를 기울인 것은 자료의 오염을 방지하기 위한 연구자의 ‘판단 중지’이다. 질적 연구의 자료수집에 필수적 요소인 편견과 선입견 배제를 위해, 연구자의 편견이나 선입견이 무엇인지를 유의하고 이를 배제함으로써 참여

자의 지금-여기에서의 생생한 모습을 바라볼 수 있도록 하였다.

4) 집단상담 프로그램

(1) 게슈탈트 관계성 향상 집단상담 프로그램의 구조

표5. GRIP의 구조

절차	작업	목표	
도입	알아차림 대화연습	내적·외적 현상 및 연결성 자각 관계 체험 및 공감통한 타인과의 연결성 경험 지금여기에서 미해결과제 해결	
전개	놀이(그림게임) 예술매체 작업	자기탐색 및 이해, 상호작용, 상호지지를 통한 관계성 향상, 연결성 회복, 놀이를 통한 자기개방, 친밀감, 문제해결능력 향상	
	그림도구 활용	마음자세카드	긍정적인 마음자세 기르기
		그림상황카드	자기 탐색과 개방, 주제 찾기
		감정카드	정서를 통한 자기개방
마무리	알아차림 대화 연습	내적·외적 현상 및 연결성 자각 관계 체험 및 공감통한 타인과의 연결성 경험 지금여기에서 미해결과제 해결	

게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)은 게슈탈트 치료이론에 입각하여 예술매체와 명상을 대화적 관계 안에서 통합하여 한국 사회와 문화에 적합하게 개발한 구조화된 게슈탈트 집단상담 프로그램이다. 놀이 및 예술치료 GRIP은 학교부적응 청소년이 중요한 관계 안에서 감정표현과 의사소통을 할 수 있도록 하기 위해 효과적이고 창의적인 방법인 적극적 기법을 사용함으로써 (Zinker, 1977) 참여자가 직접 체험을 통한 스스로의 변화와 성장을 가능하게 해줄 수 있다(Polster, 1990; Smith, 1990).

GRIP은 알아차림 연습을 통하여 부적응 청소년에게 부족하게 발달된 자기-

알아차림을 증진할 수 있게 한다. 알아차림 연습은 6단계로 이루어져 개인이 유기체로서 원활한 환경과의 접촉을 위해 자신을 알아차리는 것에서 시작하여 대화적 관계에 이르러 보다 심도 있는 상호작용까지 도달할 수 있다. 또한 예술매체와 다양한 그림도구들을 활용한 ‘지금 여기’에서의 실험은 환경과의 생생한 접촉을 가능하게 한다.

집단상담 과정에서 놀이 및 예술매체를 통한 활동들은 언어적 상담의 한계를 넘어 비언어적인 부분까지 통합할 수 있도록 함으로써 체험의 폭을 확장시킨다. 또한 다양한 매체를 통한 활동과정에서 새롭게 발견된 자신과 환경과의 관계적 변화를 실험적으로 체험할 수 있음으로써 체험이 배제된 인간중심치료나 인지치료, 행동치료에 비해 보다 나은 상담의 효과가 있음이 비교연구를 통하여 증명되어 왔다(Elliott, Leslie, Greenberg & Lietaer, 2004).

이와 더불어 다양한 매체를 통한 실험적 체험은 학교부적응의 특성인 동기와 수행능력 저하를 극복하고, 청소년들에게 몰입하는 즐거움을 주며 ‘지금 여기’에서 일어나는 자기의 변화 과정을 알아차리고 대화적 관계로 통합시킬 수 있는 창조적 경험을 가능하게 한다. 여기서 ‘대화적 관계(Yontef, 2008)’란, 자기 자신의 신체와 정서, 욕구, 생각, 지각, 상상을 억압하지 않고 생생하게 떠올리는 유기체인 개인이 자신에 대해 분명하게 알아차림으로써 타인과의 관계 안에서 자신을 적절히 표현하며 타인을 있는 그대로 잘 알아차리는 것을 의미한다. 즉, GRIP을 통하여 학교부적응 청소년들이 이러한 대화적 관계 속에서 교류하며 자신과 환경과도 유기적이고 효율적으로 접촉함으로써(김정규, 2010) 학교 환경 적응에 도움을 줄 것으로 기대할 수 있다.

GRIP의 진행방법은 매뉴얼을 통해 상세하게 안내되어 각종 상담 및 심리치료 장면에서 일하는 정신건강 관련 종사자들이 용이하게 집단치료를 설계, 시행할 수 있다(김정규, 2010). 따라서 학교부적응 청소년들이 속한 학교환경에서 학생들에게 맞는 상담자원봉사자들에 의한 집단 상담을 가능하게 했다.

(2) 계슈탈트 관계성 향상 집단상담 프로그램의 세부 단계

표6. 학교부적응 청소년을 위한 GRIP 집단상담

단계	회기	주제	세부 내용	기대효과
초기	1	프로그램 소개 및 라포 형성	집단에서 키우고 싶은 마음소개 어린 시절 집 그리기 집단원에게 마음 선물하기	흥미와 관심유발 집단응집력 향상 친밀감 형성 상호지지/자존감향상
	2	자기개방과 상호작용	알아차림 연습 1,2단계 집단에서 받고 싶은 마음소개 그림게임 A, B 집단원에게 마음 칭찬하기	감정/환경 자각 접촉교류, 상호지지 상호지지/자존감향상
중기	3	나의 모습알기 지지적 관계형성	알아차림 연습 2,3단계 그림게임 B, C 집단에서 발견한 마음 소개	관계성, 대화접촉능력 접촉교류, 상호지지 상호지지/자존감향상
	4	가족관계의 이해 및 공감적 상호작용	알아차림 연습 4단계 가족 상징작업 소감나누기	관계성향상 자기이해/타인이해 상호지지/자존감향상
	5	환경자각, 창의성, 협동을 위한 집단화	알아차림 연습 4,5단계 집단화	관계성향상 친밀감/접촉능력향상 상호지지/자존감향상
	6	연극공연으로 창조적 상호작용	알아차림 연습 5단계 그림상황/감정단어카드 집단 친구에게 발견한 마음 소개	감정/환경자각 자기개방/정서표현 상호지지/자존감향상
후기	7	집단찰흙작업 알아차림 및 집단 관계성 향상	알아차림 연습 3단계 집단동물인형놀이 집단역할 유형 보기	관계성, 대화접촉능력 접촉교류, 상호지지 상호지지/자존감향상
	8	집단 콜라주 집단 관계성 향상 및 성취감 증진	알아차림 연습 4, 5단계 집단 콜라주 작업 전체 집단에서 자기에 발견한 마음과 집단원에게 마음 칭찬하기	관계성, 대화접촉능력 접촉교류, 상호지지 상호지지/자존감향상

학교부적응 청소년을 위하여 구성된 8회기 GRIP 집단상담은 <표6>과 같다. 본 연구의 GRIP 구성은 자신의 미해결과제 알아차림과 접촉, 해소의 과정

보다 자신과 환경 알아차림을 포함한 현상 알아차림과 집단 상호작용에서 나타나는 행위 알아차림에 초점을 맞추었다. 청소년들의 행위 알아차림은 자신의 사고와 행동패턴에 대한 알아차림과 접촉을 통하여 학교사회에서 내재화 문제를 유발하는 기본적 가정의 변화와 관계의 변화를 이끌어내고자 하였다.

5) 집단상담의 매체 및 도구

(1) 알아차림 연습

알아차림은 게슈탈트 치료의 가장 기본적인 토대를 이루고 있다. 게슈탈트 치료의 창시자인 Perls는 “알아차림 그 자체가 바로 치료적이다(Perls, 1951).” 라고 하였으며, 또한 Simkin과 Yontef는 알아차림이 게슈탈트 치료의 유일한 목표이며, 필요한 모든 것(Simkin & Yontef, 1984)이라고 말할 정도로 알아차림의 의미를 중시했다. 알아차림 연습은 정서/욕구자각 증진, 집단 친밀감 향상, 표현 및 공감훈련, 미해결과제의 해결을 목표로 한다. 이를 통해 집단 참여자들의 의사소통, 공동체 연결감을 향상시킴으로써 대인관계에 대한 관심이 증가되고 대인접촉과 교류를 증진시킬 수 있다고 보았다.

알아차림 연습은 ‘알아차림 연속(awareness continuum)’의 실습으로 지금 이순간 자신의 안팎에서 일어나는 모든 현상들을 전경에 떠오르는 대로 아무런 가치판단이나 비판 없이 놓치지 않고 계속해서 알아차리는 실험이다. 이로써 알아차림-접촉주기 전 과정을 자연스럽게 따라가면서 사고, 신체, 정신, 감각, 정서, 상상 차원들을 다 포괄하며 하나의 통합체로 체험할 수 있다. 이는 ‘현상학적 알아차림(phenomenological awareness)’과 ‘대화적 관계(dialogical relationship)’의 체험적 학습을 지향한다. 우리는 연습을 통하여 불안이나 우울, 분노감정 등의 발생학적 연계성을 체험적으로 깨닫게 됨으로써 이들을 잘 다스릴 수 있게 되며, 나아가 대화적 관계를 통해 자신 및 타인과 연결성을 체험하게 된다.

알아차림 연습은 6단계로 구성되었으며 GRIP의 각 회기의 도입부분에 단계별 연습으로 이루어진다. 신체, 소리, 생각, 사물, 욕구의 알아차림으로 시작하여(1단계) 자신의 내면에서 생각과 감정, 신체의 상호연결성의 알아차림을 연습한다(2단계). 이어서 타인과의 관계성 속에서 알아차림(3단계), 대화 속에서의 알아차림과 교류, 공감 및 표현, 수용 연습(4, 5, 6단계)으로 이어진다.

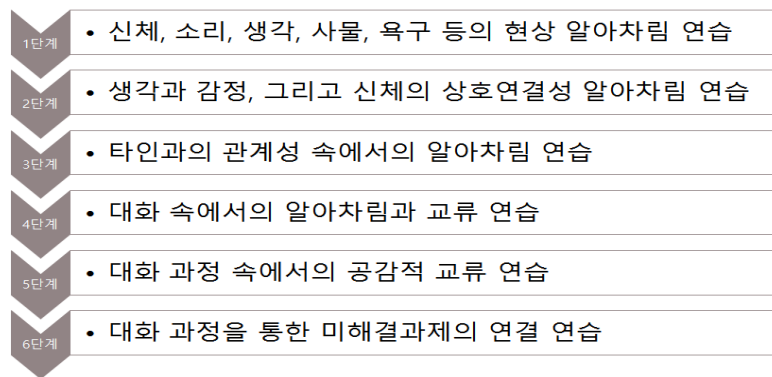


그림 2. 알아차림 연습 6단계

(2) 놀이 및 예술매체 작업

놀이 및 예술매체들은 집단원들이 자신을 탐색하고 이해하며 그 과정에서의 상호작용으로 관계성을 향상시키도록 활용된다. GRIP에서 사용되는 작업은 집단원들의 자기탐색과 발견, 자기개방, 상호작용과 상호지지를 할 수 있도록 구성되었다. 본 연구의 집단 상담에 활용된 기법은 어린 시절 집 그리기, 집 가구 되어보기, 집단 그림, 찰흙작업, 콜라주 작업이다.

1회기에 활용된 어린 시절 집 그리기는 어린 시절 살던 집을 떠올리고, 집의 각 공간에 얽힌 이야기를 나누면서 자연스럽게 자기개방을 하게 되며 긍정적인 피드백을 통해 집단원의 친밀감을 형성하였다. ‘집 가구 되어보기’는 집단원 개인과 가정환경과의 관계를 표현해주는 상징기법이다. 이 작업은 자기 탐색과 발견 및 자기개방이 기본 목표이나 본 집단에서는 4회기에

적용하면서 집단원들의 상호작용을 촉진을 더 중시하였다. 작업은 완성된 그림을 소개한 후 그림을 돌려서 집단원들이 쪽지글로 피드백을 하고 다시 자신의 그림을 받아 피드백을 받은 소감을 나누는 방식으로 진행하였다. 5회기의 집단화는 풀잎, 꽃잎, 모래 등 풍성한 자연물을 포함한 미술작업으로 진행되었다. 두 그룹으로 나누어 진행하여 서로 협력하고 상대 팀과 겨루는 과정에서 친밀함, 협동심, 공동체 의식 등이 향상됨을 볼 수 있었다. 집단화의 주제인 ‘꿈의 학교’는 참여 학생들이 소망하는 학교공간과 학교 내 또래 관계를 상상함으로써 서로 온전하고 긍정적인 상호작용을 나눌 수 있도록 도왔다. 7회기 ‘집단동물인형놀이’는 집단원들이 동물들을 위한 놀이터를 함께 큰 화지에 함께 만들고, 점토로 만든 자신의 동물을 가지고 집단 상호작용을 하는 놀이다. 이 과정에서 집단원들의 친밀감이 향상되며 전형적인 행동패턴을 파악할 수 있고, 새로운 행동방식을 실험할 수 있었다. 집단원들은 집단역할 유형 표에서 집단에서의 역할을 찾으면서 자신을 이해하고 활발한 상호작용이 이루어졌다. 8회기 콜라주 작업은 누구나 쉽게 할 수 있으며 다양한 색과 형태를 찾아 오리고 붙이는 즐거운 활동이다. 이 작업은 집단 상담을 돌아보며 그 의미를 찾고 그 의미를 표현하는 하나의 협동화로 완성하였다. 학생들은 이 활동에서 자신의 변화과정을 발견하고 집단 상담에 대한 감정과 생각을 나누는 장이 되었다.

(3) 그림도구

본 연구의 집단 상담에서 활용된 도구는 마음자세카드, 그림상황카드, 감정 단어카드와 그림보드게임이다. 마음자세카드는 긍정적 마음자세들이며 거의 모든 회기에서 집단원이 자신의 행동패턴, 소망, 강점 등을 알아차리고 집단원 간의 상호작용을 증진시키기 위해 활용되었다. 그림상황카드는 우리나라 사회적 상황을 묘사한 그림카드이다. 본 집단에서 다양한 상황 속의 인물들

을 탐색하고 그의 감정, 생각, 행동 등을 표현해 보는 과정에서 자신을 자각해가는 작업에 활용되었다. 감정단어카드는 행복, 화, 두려움, 슬픔, 우울 감정의 5개 범주로 정리된 250개의 감정단어들로 구성되었다. 집단원들은 자신의 감정에 맞는 단어를 찾아보고 이를 표현 봄으로써 학생들에게 부족한 정서 알아차림과 정서표현을 향상시킬 수 있었다.

① 마음자세 카드

GRIP의 마음자세 카드는 총 65장의 카드로, 올바른 가치관을 확립하고 일과 사랑, 대인관계에서 모두 조화롭게 살 수 있도록 긍정적 영향을 미치는 다양한 마음가짐, 태도, 가치관, 행동습관 등으로 구성되었다. 마음자세 카드는 집단원의 자기개방을 돕고 자기 존중감을 높여줄 수 있으며 집단 안에서 응집력을 형성하고 상호작용을 촉진하기 위해 사용될 수 있다.

마음자세 카드 작업은 아동, 청소년들이 다양한 긍정적 마음자세들을 길러 삶을 보다 건강하고 행복하게 살 수 있도록 도와주는 것을 목표로 한다. 한 개인이 자신에게 부족한 마음자세를 기르기 위해 노력함에 따라 변화될 수 있으며, 집단 안에서의 체계적이고 우호적인 학습 환경 속에서 격려와 지지를 통해 변화를 촉진시킬 수 있다고 보았다.

이렇게 긍정적인 마음자세를 기르는 것은 게슈탈트 치료의 정신병리 이론인 ‘접촉경계혼란’의 가장 중심에 있는 부정적 내사(negative introjection)가 긍정적 내사(positive introjection)으로 바뀌는 것을 돕고, 투사나 반전, 편향, 융합, 자의식 등의 접촉경계혼란을 줄일 수 있다. 또한 타인 및 주변 환경과의 연결성을 높이고 타인에 대한 신뢰감이 높아짐에 따라 대인관계 또한 긍정적으로 변화시킬 수 있다. 긍정적인 자기상(self image)으로 변화되며, 합리적으로 사리를 판단하고 일을 효율적으로 처리함으로써 문제해결 능력을 향상시키는 데에도 도움을 주는 등 긍정적인 행동변화를 초래할 수 있다.

표7. 마음자세카드 단어목록

포용	성실	진솔함	믿음	유연성	열정
정의감	배려	예의	이상	헌신	용기
겸손	소신	사랑	이해	감사	절제
존중	화합	친절함	효성	자율	협력
여유로움	공감	접촉	경청	관심	직관
책임감	신의	배움	알아차림	표현	직면
즐거움	반성	도전	결단	배품	희망
집중	초심	청렴	온정	지혜	강건함
놓음	우애	청결	자유로움	인내	정직
공정함	유머	신중함	함께 기뻐함	자긍심	신뢰
바른 사고	수용	용서	마음 알아주기	긍정	

② 그림상황 카드

GRIP의 그림상황카드는 내담자의 미해결과제나 반복되는 행동패턴, 삶의 주제들을 발견하는데 매우 유용한 도구로, 자기 탐색에 대한 불안과 저항을 줄여서 자연스럽게 자기 탐색과 개방을 할 수 있도록 도와줄 수 있는 방법으로 매우 효과적이다. 매우 모호하고 중성적인 자극들로 구성된 Murray의 주

제통각검사(TAT)와는 달리 심리검사를 받는다는 불안감이나 위협감을 느끼게 하지 않으며, 등장인물들의 역할이나 행동들이 비교적 분명하게 묘사되어 있고 한국적인 배경으로 구성되어 친숙함과 편안함을 느끼게 한다.

그림상황카드 작업을 통하여 내담자의 문제와 성격, 행동방식을 진단하거나 상담주제를 탐색할 수 있다. 이야기를 만드는 과정에서 정서를 자각하고 표현할 수 있으며, 자기 투사물을 ‘재소유’하고 양극성을 통합할 수 있도록 도와줌으로써 자신의 삶에 대한 이해와 통찰이 가능하도록 한다. 또한 집단상담 시 집단원들의 자기개방을 촉진시킬 수 있으며, 역할연기를 통한 집단 상호작용을 촉진시키기도 한다. 이와 더불어 갈등 상황 속에서 긍정적인 요소를 찾아내도록 함으로써 긍정적인 시각을 기르고 문제해결능력을 향상시켜 부적응 청소년의 적응력 향상에도 도움을 줄 수 있다.

본 집단에서 그림상황카드는 6회기 연극 활동의 대본을 만드는 과정에서 활용되었다. 집단원들은 그림상황카드의 다양한 상황 속에서 떠오르는 주제를 선택하였으며 그림상황카드의 장면에서 나오는 인물들을 탐색하면서 이야기를 만들었다. 집단원은 이야기 속 인물들의 감정, 생각, 욕구 등을 표현하면서 자신을 자각하는 작업이 함께 이루어졌다. 연극공연에서 집단원은 자신이 선택한 주인공 역할을 연기하면서 자신의 감정, 생각과 행동을 새롭게 표현할 수 있었다.

③ 감정단어 카드

GRIP의 감정단어 카드는 행복한 감정, 화난 감정, 두려운 감정, 슬픈 감정, 우울한 감정의 5개의 범주로 나누어 정리된 250개의 우리말 감정단어로 구성되어 있다.

계슈탈트치료에서 정서는 우리의 생각과 가치관, 상상, 이미지, 욕구, 신체상태 등과 깊은 관계에 있으면서 그 모든 것의 중심에 있다. 기억들은 대부분

정서를 중심으로 조직화되어 있으며, 억압된 미해결과제들은 우리가 수용하기 어려운 정서들과 밀접한 연관을 갖고 있다. 접촉경계 혼란 행동들도 과거의 상처와 연관된 정서들을 회피하기 위해 생겨난 일종의 자기보호 기제들이라고 할 수 있다.

본 집단상담에서 집단원들은 그동안 억눌러온 불안과 우울감정 뿐 아니라 자신의 감정을 알아차리거나 표현하지 못했다. 대화과정에서 자신의 욕구나 감정을 알아차리고 표현할 수 있기까지 많은 연습과정이 필요하였다. 상담자의 집단원들의 신체로 표현된 감정을 물어주고 그림이나 연극의 역할연기를 통해 나타난 감정들을 언어화할 수 있도록 하였다. 이때 감정단어카드가 유용하게 활용되었다.

2. 질적 연구방법과 현상학

1) 질적 연구

질적 연구(Qualitative Research; la. qualis는 ‘무엇임’이라는 의미)는 “그것이 무엇인가”, “이 현상이 그 본질에 있어서 무엇인가”를 묻는 오랜 역사를 가진 연구이다(van Manen 1997, 66). 근대에 들어서 실증주의적 이념 아래에서 다양한 학문영역에 널리 적용된 양적연구와 비교할 때 질적 연구는 연구방법의 차이에도 불구하고 인류가 지식을 축적하는데 사용된 두 축이라는 데서 유사점이 많은 탐구방법론이다.

본 연구방법으로 채택한 질적 연구는 양적 연구에서 오차가 큰 구성개념의 측정과, 평균을 중심으로 정보를 체계화함으로써 연구대상에서 누락된 세부적 측면을 보완한다는 장점을 갖는다. 질적 연구는 세부적이고 미시적인 연구방

법으로 인간의 심리현상 연구에서 양적연구의 인과 관계적 압축과정에서 간과되거나 왜곡될 수 있는 심리현상의 중요한 측면들을 다룰 수 있다. 질적 연구는 실제 생활세계에서 나타나는 현상을 잘 드러내줄 수 있는 방법으로(Corbin & Strauss, 1990) 본 연구는 참여 청소년들이 드러내는 복잡한 현상을 최대한 있는 그대로 파악하여 보여주는 것을 목표로 한다. 따라서 질적 연구는 본 연구에서처럼 참여 청소년 “수는 적으나” 그들의 “체험의 수·깊이·영역”을 깊이 찾아갈 수 있는 경우에 적절하며(곽영순 2009, 30) 실험적 검증이나 수치측정이 어려운 실체와 과정의 질적 측면을 부각시킬 수 있다(Denzin & Lincoln, 2000). 질적 연구는 청소년들의 체험을 통해 그들이 속한 세계와 경험 현실을 해석하고 재구성하는 방법론(이희영, 2005)으로 참여 청소년이 속한 환경 안에서 그들의 주관적인 체험의 변화과정을 맥락으로 이해하는데 적합하다.

2) 현상학적 연구방법

개별적이며 주관적 존재인 인간은 하나의 사실 혹은 사건에 서로 다르게 반응한다. 인간의 경험은 경험의 자극 단서가 되는 ‘본체(noumena)’ 자체에 상이하게 반응되는 ‘현상(phenomena)’이다(박성희, 2014). 따라서 한 인간은 그가 개별적으로 경험한 현상으로 이루어진 주관적 의미세계를 통하여 이해된다. 자연과학적 방법으로 현상학적 연구 방법은 Husserl을 비롯하여 Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty 등 현상학적 철학자들의 연구를 토대로, 의식에 지향된 생생한 인간 경험을 기술하고, 의식에 드러난 현상의 본질을 설명하는 것이다(Van Manen, 2000). 현상학은 인간의 주관적 경험과 인간실존을 회복할 목적에서 비롯되었으며, 있는 그대로의 사실 그 자체로 돌아가서 본질을 직관하는 의식을 주제화하려는 학문이다. 현상학은 우리의 의식에 보여지는 대로의 현상을 아무런 선입견 없이 사실에 충실하게 묘사함으로써 경

험한 현상의 본질과 의미가 무엇인지를 밝히는 것이다. 현상학적인 연구는 ‘생활 세계’ 내의 인간 삶의 경험을 이해하려는 노력으로, 이 가운데 “체험연구(lived experience research)”가 다양한 인문사회과학의 분야에서 광범위하게 활용되고 있다(이남인, 2005, 92).

현상학적 체험연구의 자료는 현상학적 탐구의 핵심인 Husserl의 “현상학적 판단중지 및 환원의 방법”과 “본질직관의 방법”을 사용하여 수집된다(이남인, 2005, 93). 이것은 이분법적 사고와 자연과학적 태도를 판단중지하여, 생활세계와 인간의 직접적인 체험에 무게를 둔다.

현상학적 연구는 현상 확인, 연구의 구조화, 자료수집, 자료 분석, 보고서 작성의 현상학적 과정을 거쳐 이루어진다. 현상학적 연구방법의 목적은 연구 대상이 경험하는 현상을 기술(description)하여, 그 본질을 인식하는 것이다. 실증주의는 주체와 객체가 서로 얽혀있는 현상이나 체험의 차원으로부터 주관적인 것을 배제하는 작업을 기초로 하는 반면, 현상학은 주관을 중시하며 주관 앞에 드러난 현상이 함축한 어떤 의미를 탐구한다.

현상학은 인식의 주관성과 객관성을 인정하며 주관과 동시에 객관 모두를 실재로서 인정하는 이중성을 지닌다. 현상학적 연구는 현상을 파악하고자 하는 연구이며, 현상은 실재로서 존재함에도 결코 인과성으로는 나타나지 않는 인간 삶의 복잡성을 볼 수 있는 중요한 방법이다. 현상학적 연구에서 연구자의 주관성은 현상을 의미화하며 무작위로 흩어져 있는 사건들과 경험들을 하나의 체계로 묶어내는 도구로 작용한다.

(1) 심리학적 현상학적 연구방법

본 연구에서 청소년들의 학교부적응 문제는 실증주의적 접근으로는 파악이 어려운 그들의 “의식” 안에 존재한다고 전제하며(김영천 2013, 46) 우리가 의식하는 현상에서 시작해야한다는 Husserl 현상학에서 출발한다. Husserl은 ‘판단중지’를 통한 ‘현상학적 환원(phenomenological reduction)’으로 우리의 해석

과 판단 이전에 나타나는 사태를 파악하고 그들의 참된 세계와의 접촉을 통하여 회복할 것을 요구했다.

본 연구방법에서 ‘현상학적 환원’은 참여 청소년들이 ‘생활세계’에서 의식한 ‘사실 그 자체’를 파악하는 것에 한정되며 Husserl이 궁극적으로 추구한 선험적인 의식은 목표로 하지 않는다. 오히려 본 연구의 부적응 청소년들을 위한 계슈탈트 심리치료와 집단상담의 과정연구는 Sartre(J. P. Sartre, 1905-1980)의 실존적 현상학적 태도와 연결된다. 청소년들이 생활세계에서 선택하는 의미화 체험은 그들의 실존적 본질을 형성해가는 과정을 살펴봄으로써 잘 드러날 수 있기 때문이다. Sartre가 주창한 실존적 현상학의 중심은 본질에 선행하여 구체적으로 실존하는 인간이다. Sartre에 따르면 인간의 본질은 미리 규정될 수 없으며 그가 속한 세계에서의 자유 선택과 책임 속에서 살아가면서 결정된다.⁴⁾ 현상학은 Sartre에 이르러 “세상과 관계하는 삶”을 다루게 되었으며 보편보다 개체를, 이성보다 감성을 중시하는 “심리학적 현상학”으로 변화되었다(Lewis & Staehler, 2010, 127). Sartre에 따르면 인간은 불변하는 보편적 존재가 아니며 자신의 의지적 선택에 의해서 지속적으로 변화하며 새롭게 형성되는 본질이다. Sartre의 관점에서 참여 청소년의 학교부적응적 특성은 그동안 그들이 속한 학교 환경 안에서 그들이 선택했던 ‘사실’로 구성된 것이다. 따라서 그들의 심리 사회적 특성은 본 집단상담의 새로운 사회 환경 안에서 상호작용하면서 변화될 수 있는 가능성을 갖는다.

Sartre의 관점에서 청소년들의 실제 삶에서 체험하는 사실들은 잠재적으로

4) “실존은 본질에 앞선다.” 실존은 본질에 앞서서 이미 세상에 주어진 것이며 텅 비어있는 상태, 즉 무의 상태이다. Sartre는 이를 자유라고 한다. 텅 비어있기 때문에 무엇인가를 선택하여 집어넣을 수 있는 자유가 있는 것이다. 사람은 텅 빈 상태로 태어나서 자유에 의해서 무엇인가를 선택하며 선택한 것에 따라 본질이 형성된다. 즉, 그림이 좋아서 그림을 선택하고 그림을 그리는 자기라는 본질이 만들어진다. Sartre는 Husserl의 선험적 자아와 반대되는 실존주의적 본질개념을 형성하였다. 실험과학에서 하나의 실제 예를 보고 일반화, 보편화시키는 것처럼 심리학에서도 하나의 개별적인 삶에 드러나는 본질의 포착이 가능하다. 실존적 인간의 삶에서 드러난 사실들이 그 개별적 실존에서의 본질이 될 수 있다고 본 것이 Sartre의 공헌이다.

무한하며 어떠한 체계적 형태로 연결되어있지 않다. 사르트르는 사실들의 의미를 형성하기 위해서 이러한 사실들이 하나의 유한한 전체성(totality)을 형성해야한다는 필요성을 제기하였다. 실존적 현상학에서 체험의 본질은 무한한 사실들에서 한정된 전체상으로 구성할 수 있는 중심점을 필요로 한다. 그리고 이러한 중심점은 인간의 본질을 결정하는데 있어서 의미 있는 사실들을 선택할 수 있게 해준다.

본 연구 방법의 기본 원리는 인간이 선택한 사실들의 의미화에 따라 인간의 본질이 변화·형성된다는 Sartre의 관점이다. 이 과정은 계슈탈트 치료에서 매 순간 전경과 배경의 교체로 이해될 수 있으며 집단상담 과정의 알아차림 접촉의 흐름과 변화로도 이해될 수 있다.

본 연구에서 참여 청소년의 체험은 그들이 선택한 '사실 그 자체'이다. 그리고 그들의 체험은 환경과 상호작용 과정에서 변화해가면서 의미화를 통해 그들의 고유한 본질을 형성한다. 즉, 참여 청소년의 학교부적응 문제는 삶을 살아오면서 선택되어 형성된 것이며 새로운 집단상담 안에서 새로운 선택으로 새롭게 의미화하고 변화되는 것이다.

(2) 해석학적 현상학적 연구방법

체험연구에서 체험의 현상학적 사실들은 언제나 의미화된 체험으로 해석된다는 해석학적 전제(박지영, 2007)에서 진행된다. 그러므로 실존적 체험 즉 현상의 본질은 개별 체험에 대한 해석과정을 필요로 한다(김애령, 2009). 본 연구는 실천적 해석학(Gadamer, 2009)을 토대로 참여 청소년의 삶을 이해·해석하며 이의 임상적 적합성을 선별하여 실제에 적용할 수 있도록 하였다.

본 연구는 생생하게 나타나는 청소년 생활세계에 함께 참여한다. 본 연구의 초점은 생활세계 속에서 참여 청소년의 실존과 집단상담 과정에서의 청소년의 체험이다. 참여 청소년들의 체험은 상담과정에서 생생하게 기술되었으며 상담

후 면담에서 기억된 사실과 반성적 사고로 나누어 추적되었다.

현상학적 체험연구 과정에서 옳은 해석과 그릇된 해석을 구별하는 일이 가능하며, 올바른 해석이 가능하기 위해서는 올바른 전제를 형성하는 일이 중요하다(Lewis & Staehler, 2010). Heidegger의 해석학은 어떤 전제가 부당한 전제라고 하면 이에 대한 판단증지를 통해 새로운 태도로 이행해 타당한 전제를 찾아갈 수 있다고 보았다. 이렇게 해석단계에서도 “판단증지를 통한 현상학적 환원”이 이루어질 수 있다(이남인 2014, 273). 본 연구의 실제적이며 실천적인 목표는 부적응 청소년이 그들이 속한 학교 생활세계에서 실제로 부적응을 극복하고 건강한 관계를 형성하는 것이다.

3) 연구방법에 적용된 현상학 개념

본 현상학적 과정연구의 방법은 <현상학과 질적 연구>(이남인, 2014)에서 제시된 사실적 현상학적 체험연구에 해당한다. 다음은 본 연구에 적용된 현상학적 개념을 설명함으로써 연구자의 연구방법과 과정을 이해할 수 있도록 하였다. 본 연구방법을 이해하기 위해 필요한 현상학적 개념들은 현상학적 태도로 대표되는 ‘판단증지’와 ‘선 이해’와 ‘자유변경’, 그리고 ‘의식의 지향성’ 중 ‘상상’과 ‘무화’에 대한 이해이다. 이 설명을 통하여 본 연구가 Husserl의 인식론적 현상학에서 벗어나 Sartre의 실존적 현상학, 즉 심리학적 현상학에 기초하였음을 밝히고자 하였다.

(1) 현상학적 태도(판단증지 및 현상학적 환원)

현상학적 태도는 생활세계에서 사태 자체가 그대로 드러날 수 있도록 연구자가 전제나 편견 없이 이를 바라보는 태도이다. 현상학적 연구방법에서 연구자는 현상학적 태도를 통해 판단증지와 현상학적 환원을 수행해야 한다.

판단증지는 편견과 왜곡 없는 열린 태도로 세계를 바라보기 위해 연구자에

게 자연적 태도를 잠시 보류하는 것이다. 자연적 태도는 세계 자체의 실재성에 대해 어떠한 의심도 없는 믿음이다. 이 믿음은 습관에 의해 형성된 객관주의이다. 판단중지는 ‘사태 그 자체’를 바라보기 위해 세계가 주관과 무관하게 실재한다는 믿음을 괄호 치기하는 것이고 그럼으로써 세계의 실재성에 대한 모든 선입견을 잠시 보류하는 것이다(박인철, 2013).

자료수집에서 ‘판단중지’는 참여 청소년의 문제 현상에 집중할 때 문제에 대한 연구자의 “선입견을 괄호치고” 수집되는 과정을 의미한다(이남인, 2014, 143-144). 즉, 상담과정과 면담과정에서 나타나는 참여 청소년의 체험 자체를 또렷이 보기위해 담임교사와 상담자가 전달해준 정보들에 의해 형성된 선입견을 잠시 보류하였다. 판단중지에 의해 수집된 생생한 체험의 현상은 자료 분석과정에서 자료와 관계없는 이론이나 연구자의 경험, 지식 등의 영향을 받지 않도록 하는 “자료 중심적 태도”(김기호, 2014, 33)를 유지하였다.

현상학적 환원은 사물의 본질을 발견하기 위해 Husserl이 제안한 방법으로 자연적 태도에서 경험되는 체험의 본질해명을 목표로 세 가지 환원을 필요로 한다. 선입견을 괄호치고 사실 그 자체로 돌아가는 ‘판단중지’와 외부세계를 괄호치고 순수의식으로 들어가는 선험적 환원과 본질직관이다. 본질직관은 사실을 파악하기 위한 태도로부터 본질을 파악하기 위한 태도로 전환을 뜻한다. Husserl은 본질직관을 통해 “플라톤의 이데아”와 같이 “보편적이며 일반적인 본질”을 추구하였으며 이러한 본질이 존재하지 않으면 그 의미를 지닌 대상들도 존재할 수 없으며 인식될 수도 없다고 규정하였다(Husserl 1968, 321). 실존적 현상학에서 본질은 더 이상 보편적이고 일반적인 본질이 아니며 실존에 의해 부단히 영향을 받으며 변화해가는 본질이다. 따라서 Husserl의 본질직관 역시 체험의 변화과정과 그로서 형성되는 실존적 본질의 관점을 토대로 한 본 연구에서는 사용되지 않은 관점이다.

본 연구방법에서는 연구 참여자의 체험 그 자체를 보기위해 연구자의 선입

견을 배제하는 에포케(판단중지)만을 필요로 하였으며 의식의 지향성 속에서 변화하는 사물의 본질을 새롭게 선택하고 결정해나가는 Sartre의 실존적 현상학적 관점에서 분석되었다. 본 연구 대상은 참여 청소년들의 순수의식이 아니며 집단상담 과정에서 변화해가는 그들의 생생한 체험이기 때문이다. 각 청소년의 “개별적 체험”들은 생활세계에서 이루어진 청소년들의 체험에 대한 판단중지에 의해 생생하게 파악되어 그들의 실존적 삶이 드러날 수 있었다.

(2) 선 이해(Vorurteil)와 자유변경(freie Variation)

철학용어로 ‘선 이해’는 Heidegger가 기술한 ‘이해의 선 구조’가 Gadamer에 의해 재정의 된 것으로 텍스트 전체에 대한 ‘의미의 예견 혹은 예상’(Antizipation des Sinnes)을 의미한다(현상학사전, 2011). ‘선 이해’⁵⁾는 논의되는 주제에 관해 연구자가 가져야하는 최소한의 지식으로(Palmer, 1969) 연구자 자신이 속해있는 역사적 전통으로부터 제공받는 어떤 전제들과 ‘선 판단’들이며 이는 역사적 전통⁶⁾이 주는 개념들과 질문들로 형성된 연구자의 고유한 지평(Horizont)⁷⁾을 반영한다.

본 연구에서 학교부적응 청소년에 대한 ‘선 이해’는 참여 청소년들이 속한 학교사회를 포함하여 사회적 문화적 역사적인 전반적인 배경에 대한 연구자의 이해를 의미한다. 본 연구에서 ‘선 이해’는 청소년들의 심리 사회적 요인과 사회 환경적 요인을 포함하며 이들의 구체적 변화과정에서 체험을 이해하는 기초로 활용되었다. 또한 선 이해는 각 청소년들이 학교생활세계에서 형성해온 기본가정과 그들의 관계에 대한 이해를 가능하게 하였다.

Husserl이 제안한 자유변경은 ‘본질’을 발견해가기 위한 환원의 과정에서 사

5) Prejudice, 선입견은 배타적이고 부정적 의미를 내포하나 독일어 Vorurteil(eg. vorjudgement)은 역사적 이해의 과정을 인도할 수 있는 적극적이고 긍정적인 의미로 사용된다.

6) 역사적 전통은 보통 한 문화권에서 구성된 선입견과 이해이다.

7) 지평은 개인이 서있는 상황과 시대와 문화에서 가지게 되는 관점들의 종합이다.

용되는 ‘반성(Reflektion)’과 ‘상상(Imagination)’을 통한 변환을 의미한다. ‘반성’은 돌이켜보아 ‘심사숙고하다’의 의미이며 ‘상상’은 창의적인 능력을 통해서 잘 드러나지 않는 것을 변화시켜 떠올리는 것을 의미한다.

현상학의 ‘본질’ 개념은 Sartre의 심리학적 현상학 이후 ‘사실’ 개념과 동일하게 사용되었기 때문에 자유변경에서 환원의 단계를 거둬서 순수의식에 도달하는 과정은 본 연구에 활용되지 않는다.

(3) 의식의 지향성(Intentionality), 상상(Imagination)과 무화(Nihilation)

양적 연구방법이 관찰 가능한 대상을 먼저 측정하고 인과관계(causality)를 설명(explanation)하는 것에 반해, 질적 연구는 인과관계(causality)적 설명과 대조되는 의식의 ‘상상’을 활용한다.⁸⁾ 본 체험연구에서 참여 청소년들의 의식의 지향성으로 선택된 사실들은 연구자의 상상, 즉 창의적인 능력을 통해서 잘 드러나지 않는 것을 변화시켜 떠올림으로써 하나의 전체상으로 통합된다. 연구자의 상상은 흩어져서 이야기에 다 들어있지 않는 경험들을 하나로 묶어 줌으로써 경험들에 체계를 잡는 장치이다. 본 연구의 집단상담 과정에서의 청소년들의 체험들은 연구자의 상상적 활동(imaginative act)을 통해서 하나의 유한한 전체상으로 구성되었다.

Sartre는 현상학적 심리학에서 인간은 어떤 상황 속에 있든지 간에 ‘상상’과 ‘무화’를 통해서 무엇인가를 ‘선택’하면서 ‘변화’해간다는 ‘보편적인 구조’를 설정하였다. ‘상상’은 의식의 한 형태인 현실속의 실제대상을 비현실화 시킬 수 있는 능력이다. 실제대상은 의식의 ‘상상’에 의해 ‘노에마’ 즉 지향작용과 연결된 대상으로 축소된다. ‘노에마’는 ‘비현실적인’ 무엇이 되어 상상적으로 다양하게 변양될 수 있다. 즉 학교부적응 청소년들에게 학교는 청소년들의 의식의 지향성에 따라 다른 의미가 부여될 수 있다. 참여 청소년들은 그들이 체험한

8) 기존의 양적 연구는 무엇인가 처치하면 결과가 나온다는 선형적 과정이다. 상상은 직선적 과정으로 본 치료과정에 도전함으로써 질적인 내용을 구성한다.

사실들을 의식의 지향성에 의해 의미화 하면서 하나의 전체상, 즉 학교 적응적인 사실들로 변화시켜갈 수 있다. 여기서 의식의 지향성과 상상의 과정은 체험된 사실들이 의미화를 통해 보다 맥락적인 의미를 찾아가는 과정이다.

‘무화’는 우리가 ‘의식의 지향성’에 의해 어떤 특정한 대상에 집중할 때 그 이외의 다른 것들을 아무 것도 없는 상태로 축소시키는 의식의 능력이다. 앞서 언급한 ‘판단중지’도 선입견이 없는 듯이 잠깐 보류하는 일종의 ‘무화’이다. “게슈탈트 치료 이론”에서 “배경” 역시 일단 보류해 놓는 “의식의 무화”작용이다(Lewis & Staehler, 153).

의식의 지향성에서 ‘상상’과 ‘무화’ 능력은 함께 이미지를 생산한다. 한 대상에 의미를 부여하기 위해서는 초점을 두어야 하고 그러자면 다른 대상들에 대해서는 괄호 치기를 하게 된다. 체험의 한 측면에 집중이 되면서 다른 측면들은 ‘무화’된다. 집중된 체험은 의식의 ‘상상’과 ‘무화’ 작용을 통하여 유한한 전체상이 형성된다. 이것이 실존적 현상학에서 무질서하게 산재되어 있던 사실들에서 새로운 본질을 만들어가는 과정이다.

집단상담 과정에서 참여 청소년들이 새롭게 체험을 선택하는 순간에 그동안 적응을 방해했던 경험들은 무화되었으며 새롭게 선택된 체험은 그들의 새롭게 변화해가는 실존적 본질을 이루었다. 본 연구는 집단상담 과정에서 각 참여 청소년들이 선택하여 집중한 체험에 따라 변화되어 가는 실존적 본질을 그대로 분석하고자 하였다.

(4) 해석학적 순환

해석학적 순환은 어떠한 해석도 역사적 전통을 벗어날 수 없으며 전통은 어떤 전제들과 선판단들(Vorurteil)을 제공한다는 것을 전제한다. ‘해석학적 순환’의 기초는 “연구자와 논의점 간의” “주체-객체로서의 상호작용”이며 “지평 융합”(Horizontverschmelzung)이다(이기언 2008, 302). ‘지평융합’은 연구자와

연구 대상과의 대화 속에서 연구자의 주관성에 도전을 받으며 연구대상 본래의 관점과 그에 대한 연구자의 관점이 융합되는 것이다.

본 연구에서는 참여 청소년을 잘 이해하기 위해 연구자가 가진 청소년의 “학교환경”에 대한 경험이나 해석인 “외적 지평”과 청소년의 “내적 지평”인 부적응의 내적 요인들이 “융합”되어야 한다(Vessey 2009, 534). 지평융합은 서로의 세계를 향해 움직이며 둘 사이에서 동의되고 확대되는 중간지대(middle ground)에서의 만남이다.⁹⁾ 본 연구의 분석 방법으로 해석학적 순환은 각각의 구성요소들을 제대로 이해하기 위해 먼저 전체에 대한 어느 정도의 이해를 하는 것이다. 즉, 전체에 대한 이해와 각 구성요소의 이해의 순환적 관계이다(권오윤, 2014).

해석학적 순환과정에서는 체험들에 대한 반성, 추상화, 상상 과정이 이루어진다. 반성과정에서는 관찰을 통한 집단상담 과정에서의 청소년들의 체험 자료들과 개인 면담에서 그들의 보고에 의한 체험으로 사실들이 숙고되는 과정을 거쳤다. 면담과 관찰을 통해 수집된 청소년의 체험은 그들의 생활세계에서 의미화한 사실들이다. 참여 청소년의 의미화로 이루어진 체험 현상의 본질은 이를 통찰하는 반성을 필요로 한다.

반성과정은 체험의 의미를 반성적으로 수용하고 명확하게 만든다. 참여 청소년의 다차원적이고 다층적인 체험 현상의 본질은 텍스트를 통해 구성되어 전달될 수밖에 없다. 심리학 연구에서 텍스트로 전달되는 과정에서 청소년들에게 의미화 된 사실들은 또다시 연구자의 의식의 지향성으로 무화과정을 겪으며 게슈탈트 형성과 해소를 통해 의미 있는 체험의 본질로 나타난다. 이렇게 포착된 청소년의 ‘사실 그 자체’ 자료들은 연구자의 관점에 대한 ‘판단중지’

9) 중간지대는 어떤 이해를 얻거나 서로 상반된 이론에 도달하거나 자신들의 평가를 수정할 수 있는 가능한 확대된 수정의 범위이다. 여기서 연구자는 새로운 이해를 갖게 된다. 기존의 지평에서 “새로운 관점”(perspective)이 덧붙여지는 지평융합을 통해, 이해는 배움이 포함되며 배움은 대화를 통해서 새로운 관점이 생겨나는 방식으로 확장된다. 이 과정에서 ‘이해’는 더 이상 개인의 의식 안에 제한되거나 어떤 고정된 관점이 있는 것이 아니며, 역사적 전통 속에서 자신의 관점으로부터 움직임을 통해 지평을 확대시켜 나가는 것이다.

속에서 참여 청소년들의 이전의 체험과 비교되면서 변화의 과정으로 정리되었다.

표8. 자유변경을 위한 해석학적 순환

해 석 학 적 순 환	반성의 과정	집단상담 과정에서 부적응을 벗어나는 체험들을 발견하여 선 이해를 기준으로 반성의 과정
	추상화 과정	체험의 구성요소들에서 공통되는 근원적 속성, 특성 등을 뽑아 내어 파악하기 위한 과정으로 누구나 의식할 수 있는 관념으로 표상하기
	상상의 과정	'반성' 및 '상상' 작업 실시 과정. 의식이 지향하는 '사실'들에서 청소년들이 선택하여 의미화 한 전체상 형성

4) 실존적 현상학적 관점에서 체험의 개념¹⁰⁾

인간과학의 현상학적 연구는 세계 내 존재인 인간(In der Welt Sein)이 속한 생활세계 안에서 인간의 체험적 세계의 구조를 밝히는 것이다. 생활 세계는 그 세계에 속한 인간 실존에 따라 “상이한 경험적 성질”을 갖고 있다(van Manen 2000, 156). 모든 실존적 인간이 생활세계에서 체험할 수 있는 가장 기초적인 네 가지 차원의 주제들은 시간과 공간, 몸과 관계이며, 이 네 개의 범주가 생활세계의 기본 구조에 속한다(Merleau-Ponty, 1962). 참여 청소년들은 그들과의 만남을 통해서 그들의 실존체에 의해 형성된 그들의 고유한 생활세계 즉 전체성(totality)을 보여주었다. 각 참여 학생의 고유한 전체성은 집단상담을 통한 만남의 과정에서 변화해갔으며 앞으로도

10) '체험'(lived experience; Erlebness)'은 '경험(experience; Erfahrung)'의 특수한 유형으로 몸과 생명, 마음 등의 통합체가 상황에 직면하여 살아있는 생명적 감각과 감정 그리고 관계 맺기 등 다양한 측면을 포함한다. '경험'(Erfahrung)은 인식론적 관점에서 절차적 지식을 일컫는 말이며 객관적 대상에 대한 감각이나 지각작용에 의하여 깨닫게 되는 내용이다. 현상학은 초기 인식론적 학문에서 벗어나 실존적 삶을 다루게 되면서 '체험'을 다룰 수 있게 되었다.

변화해갈 것임을 알게 해주었다.

학교부적응 청소년들의 실제의 삶의 체험은 네 개의 기본 범주에 따라 “현상학적 물음을 던질 수 있고” 체험에 대해 “반성”하고 글쓰기 과정에서 그들의 체험을 돌아볼 수 있는 기준으로 활용하였다(van Manen 2000, 157). 네 개의 실존체들은 각각의 주제로 구분되나 명확히 분리되지 않으며 모두 체험적 세계라고 부르는 하나의 복잡한 생활세계로 구성된다. 따라서 하나의 생활세계의 주제는 구분되는 측면들에 따라 일시적으로 연구될 수 있으나 곧이어 다른 측면들을 일깨우며 통합되어 하나의 실존을 형성한다. 집단상담 과정에서 참여 청소년들이 변화과정에 대한 반성에서도 이 네 개의 주제들이 많은 변화의 의미들을 인식할 수 있게 해주었다.

(1) 체험의 시간성

체험의 시간성은 미래를 향하거나 과거를 돌아보는 것처럼 인간이 세계 안에 존재하는 시간적 방식이다. 한 사람은 그가 살아온 시간이나 앞으로 살아갈 시간에 대한 계획을 통하여 이해될 수 있다. 과거의 사건은 기억으로 남아 있거나 혹은 지금 나의 행동방식이나 몸의 자세로 남아있다. 시간적 체험은 이렇게 과거가 현재 체험의 시간을 구성하는 것처럼 현재 체험의 시간도 과거의 기억과 나의 행동방식을 변화시킨다. 현재의 나에 대한 인식이 나의 과거 모습과 현재의 나를 재해석하게 하며 의식의 지향성에 따라 우리의 미래와 과거가 변화할 수 있다.

본 연구에서 체험의 시간성은 집단상담 과정에서 참여 청소년들의 체험의 변화를 탐색할 수 있는 기본 틀로 활용되었다. 각 참여 청소년들이 집단상담 안에서 어떤 체험을 의미화하고 그 체험들이 연결되어 결정적인 변화를 가져왔는지 볼 수 있었다.

(2) 체험의 공간성

체험적 공간은 인간존재가 속한 환경에 관해 알려주는 실존적 주제이며 우리의 체험적 삶의 기본적 의미차원들을 밝혀준다. 한 사람이 속한 공간은 그가 태어난 곳, 어린 시절을 보낸 곳, 학교, 주변 사회 등으로 변화되고 확장되어 가는 지리적 공간을 의미한다. 우리는 이러한 지리적 공간에서 독특한 체험을 하면서 체험의 공간성을 형성한다. 생애 초기의 공간인 가정은 우리 존재에 대한 “기본적 인식과 관련된 특별한 공간 경험”을 부여하므로 인간의 “내적 성역”으로 불린다(Bollnow, 1960. Heidegger, 1971, van Manon 2000, 159 재인용). 본 연구에 참여한 청소년들은 ‘내적 성역’이었던 공간과 연결된 지금 여기의 학교 공간에 속해있다. 이들의 학교공간에 대한 부적응 체험은 학교 내 집단상담에서 어떤 공간 체험으로 변화할 수 있을지 주목되었다.

장이론(Field theory, Lewin)에 따르면 인간의 행동은 개인이 처해있는 현재의 상황, 즉 장 안에서 작용하는 여러 힘들의 관계에 의해 결정된다. 장 이론적 시각에서 현재의 장에서 작용하는 관계적 힘들은 개인의 어떤 순간의 행동(여기에는 활동, 사고, 희망, 가치, 성취 등이 포함된)이란 개인의 심리적 장 안에서 그 순간 동시적으로 작용하고 있는 힘의 합성에 의해서 결정된다.

게슈탈트 치료는 장 이론적 관점에서 내담자의 문제는 지금 여기에 와 있다고 본다. 따라서 상담자는 내담자의 과거 이야기 자체보다 내담자가 이야기하는 동안 현재 장에서 나타나는 정서, 신체 감각, 태도, 상상 등에 주목한다(김정규, 2015a, 29). 즉, 상담자는 집단원의 이야기 속 감정이 지금 여기의 집단에서 어떤 감정이나 신체적 과정으로 나타나는지, 그리고 현재 집단의 어떤 면이 집단원의 그러한 체험에 기여하는지 등을 세심하게 살펴야 한다. 이는 이야기 속의 경험이 지금 여기의 장 안에 들어와 있기 때문이며 서로 영향을 미치기 때문이다.

레빈에 따르면, 개인에게 영향을 미치는 심리학적인 장은 주어진 시점에서

특정인에게 그것이 어떻게 존재하는가에 따라 그 방식대로 기술되어야 한다 (Lewin, 1987). 게슈탈트 치료에서 개인과 환경이 만나는 장을 포함한 모든 것은 에너지의 움직임으로 간주되며, 모든 것이 무언가가 되어가는 과정이고, 진화하고 변화하는 과정 중에 있다고 본다(Yontef, 2008, 354). 따라서 학교부적응 청소년의 문제는 부적응 청소년이 머물고 있는 학교의 장 안에서 청소년들이 존재하는 방식대로 기술되어야 한다. 상담자는 청소년들의 심리적 세계를 그들이 경험하는 대로 이해하여야 하며, 집단상담의 장의 영향을 받으며 그들의 경험이 변화하도록 도와야 한다.

(3) 체험의 신체성

체험의 신체성은 우리가 언제나 세계 속에 신체적으로 존재한다는 현상학적 사실을 가리킨다. 한 사람은 그가 속한 생활세계에서 의식하거나 의식하지 못한 상태에서 자신을 몸으로 변화한다. 평가적이거나 비판적인 시선에 신체는 굳어져 움직임이 어색하고 서툴어질 수 있다. 반면에 따뜻하고 지지적인 시선에 신체는 편안해지거나 흥분되어 평소보다 나은 능력을 보여줄 수 있다. 비판적인 시선에 얼굴은 어두워지거나 창백해질 수 있으며 따뜻한 지지의 시선에는 붉히거나 기쁨으로 밝게 빛날 수 있다.

Merleau-Ponty(1962)에 의하면 지각은 일종의 신체적 행위로 지각의 과정은 신체 운동적 과정과 본질적으로 결합된다. 신체는 세계 속에서 세계와 분리될 수 없으며 신체적 행위도 마찬가지로 세계와 불가분리적이다. 지각된 세계 안에서 주관과 객관이 분리될 수 없다. 우리의 지각과 행동적 측면이 서로 연결되어있기 때문이다.

본 연구에서 참여 청소년들의 체험은 신체적 관점에서 생생하게 관찰되었다. 그들은 환경 안에서 부적절하게 느껴지는 자신을 앞머리나 담요로 가리기도 하고 미동도 없이 딱딱한 자세로 앉아있거나 시선을 받으면 피하거나 어색

한 몸동작으로 굳어졌다. 말할 때 숨도 잘 쉬지 않고 급하게 내뱉기도 하고 무슨 말을 해야 할지 생각하느라 제대로 대화를 이어나가지 못하기도 하였으며 마음속의 부정적인 말을 하지 못하고 좋은 말만 하는 등 신체적 체험이 부적응적으로 나타났다.

참여 청소년들의 신체적 표현을 통해 상담자는 언어화되지 못한 그들의 감정을 읽을 수 있었으며 그들의 감정에 관여할 수 있었다. 참여 청소년들 역시 점차 ‘알아차림 연습’을 통해 스스로 자신의 신체적 감각을 알아차림으로써 자신의 감정을 느끼고 이를 언어화할 수 있었다. 이 과정에서 청소년들에게 나타나는 신체적 변화는 부적응 문제를 극복해 나가는 과정을 이해하는 중요한 징표가 되었다.

(4) 체험의 관계성

한 개인은 타인과 공유하는 환경의 장 안에서 타인들과 체험적 관계를 공유한다. 체험의 관계성은 신체적 관계와 대화적 관계로 나뉠 수 있다. 신체적 관계성은 타인을 만날 때 자신만의 독특한 방식으로 자신을 나타내며 타인을 체험하는 방식이다. 예를 들어, 시선을 교류하지 않거나 거리를 두는 등 소원한 관계방식이 있고 손을 잡거나 안아주기 등의 신체적인 접촉으로 좀 더 친밀한 관계를 형성할 수 있다.

인간은 타인과 시·공간을 공유하고 신체적으로 공감함으로써 상대의 입장을 이해하고, 좀 더 큰 상호주관성을 만들어낼 수 있다. Buber는 각자의 선입견과 편견에서 벗어나는 만남을 나-너 관계(I-Thou Relationship) 즉 서로를 존중하는 대화관계로 정의했다.

게슈탈트 치료의 알아차림-접촉주기에서 개인의 변화는 자신의 지지 능력에 의해 결정적인 영향을 받으며 지지가 있어야 최종 접촉단계로 이행할 수 있다 (Lora Perls). 개인이 환경에서 지지를 받을 수 없다는 두려움에 그 환경 안에

서 자신을 개방하지 못하거나, 집단 전체가 자신도 모르는 사이에 집단에서 약한 한 사람을 희생양으로 만듦으로써 자신의 내면의 두려움을 감출 수 있다 (Lee, 2008). 상담자는 경직되었던 스스로를 알아차리게 돕고 지지해줌으로써 자기개방과 그리고 나-너의 관계, 접촉으로 이끌 수 있다.

학교부적응 청소년들은 그들이 속한 학교세계에서 관계성이 끊어진 상태로 볼 수 있다. 참여 청소년들은 새롭게 속한 집단상담에서 관계가 끊어진 상태에서 벗어나 새롭게 관계를 만들어 나갈 수 있었다. 집단의 관계를 통해 청소년들은 그들의 세계를 새롭게 볼 수 있었으며 관계 안에서 신체적으로 혹은 언어적으로 소통하면서 서로를 변화시켜 나갈 수 있었다.

3. 자료 분석

심리학적 현상학적 체험연구는 체험의 의미 분석으로 체험을 풍부히 하고자 하는 기술적인 연구인 동시에 표현된 체험들이 텍스트 속에서 구체화된 의미를 결정하고자하는 측면에서 해석학적 연구이다. 본 연구에서 참여 청소년들은 편견 없이 ‘기술’되는 객체가 아니라 깊이 이해되어야 하는 주체이다. 따라서 본 연구는 현상학적 접근으로 참여자 체험을 가능한 생생하게 드러나게 하는 동시에, 드러난 ‘체험’의 본성에 대한 가능한 해석을 부가했다. 집단상담 과정에 나타나는 참여 청소년의 체험은 현상학적 관찰을 통해 기술되고 그 체험의 변화과정으로 의미화 되었다. 한편 변화과정으로 의미화 된 “체험”은 “텍스트”로 표현되고 체험의 “의미 있는 내용”을 생생하게 되살리면서 “반성적”으로 고찰되었다(van Manen 1997, 69-71). 하나의 체험은 전체적으로 연결된 경험체계의 일부가 되며 그 체계로부터 “의미에 대한 반성과정”을 거쳐 설명되는 과정에서 체험에 대한 해석학적 의미가 부여되었다(van Manen 1997, 72).

자료 분석은 수집된 관찰 자료와 면담 자료에 대한 전반적인 이해가 우선하였다. 전반적 이해를 거친 후, 집단상담에서 각 참여 청소년의 변화과정은 결정적 순간을 중심으로 파악되었다. 변화 과정에 대한 자료 분석에서 참여 청소년들이 집단상담에서 보여준 각 체험의 현상은 하나의 경험적 사실로 간주되었다. 경험적 사실로서의 각 체험의 현상은 그에 대한 참여 청소년들의 면담에서의 자기진술과 상담자의 관점을 연구자에 의해 종합 해석되었다. 이때 각각의 체험요소는 실제 집단상담 과정에서 생생하게 드러난 구체적인 일화로 드러내도록 하였다.

표9. 현상학적 과정연구 방법과 절차

절차	연구내용		연구방법
자료수집	상담 및 면담 자료수집	수집된 자료에 대한 숙독을 통한 전반적 이해	판단중지 (선입견 배제)
자료분석	전체 의미분석	집단과정의 흐름 이해로 개별적 체험분석 위한 기초 마련	해석학적 순환 (포괄적 환원과 구체적 환원과정)의 반복으로 개별적 체험에 대한 사실적 해석
	구체적 의미분석	개별체험의 구성요소를 일상적 표현의 의미단위로 구성	
	분석결과 체계화	개별체험의 결정적 순간을 중심의 시간성에 따라 순차적 체계화	
결과작성	치료적 요인분석	결정적 순간을 가능하게 한 심리학적 관점의 요인분석	체계적 보고서

심리학적 현상학적 연구방법에 기초하여 치료의 변화과정을 탐색한 B. Giorgi(2011)의 ‘내담자들에 의해 정의된 치료에서 ‘결정적 순간(Pivotal Moment)’¹¹⁾ 경험에 대한 현상학적 분석’을 응용하였다. 본 연구는 동일한 학

11) 그에게 더 나은 방향으로 극적으로 변화되는 체험의 ‘순간(moment)’을 의미하며, 이는 어떤 문제를 극복하여 중요한 발전이나 진전을 이루는 경험이다. ‘ (B. Giorgi, 2011)

교부적응 집단상담을 경험한 여섯 명의 참여 청소년들의 각각의 체험의 변화 과정을 체험의 시간성을 중심으로 분석하였다. 따라서 각 청소년의 체험의 공간성과 신체성, 관계성은 체험의 시간성에 따른 변화 요인으로 서술되었다.

본 연구 자료의 분석과정은 첫째, 관찰과 면담자료 수집, 둘째, 수집된 자료에 대한 포괄적 환원, 셋째, 포괄적 환원을 기초로 한 구체적 환원, 넷째, 변화의 결정적 순간을 중심으로 개별 체험의 순차적 체계화, 다섯째, 구체적 환원에 대한 심리학적 해석, 다섯째, 분석결과의 체계화 과정 5단계이다.

1) 자료수집

연구 참여 청소년들에 관한 기초자료들은 이들을 추천한 담임교사 및 상담자로부터 수집·정리되었다. 자료 분석은 녹음된 집단상담 과정과 개인면담 내용을 전사하는 것으로 시작하였다. 이후 녹음파일을 여러 번 듣고 집단상담 축어록을 여러 번 읽으면서 집단상담의 전체의 흐름을 파악하도록 노력하였다. 이때 연구자가 집단상담에 참여하여 작성한 관찰일지도 참고하였다. 또한 집단상담 과정을 촬영한 동영상을 보면서 집단상담 장소의 전체적인 분위기와 청소년의 비언어적인 부분들을 볼 수 있었다. 언어적 표현이 분명하지 않은 부분은 그들이 어떤 체험을 했는지 볼 수 있도록 동영상 자료와 녹음 파일을 여러 번 보고 들었다. 집단상담 과정 내용의 축어록은 인쇄하여 집단상담 시작 전에 참여 청소년들이 읽어볼 수 있도록 하였다. 자료수집 및 정리 과정에서 연구자의 개인적 해석·평가는 ‘판단중지’ 되었다. 첫 면담에서도 청소년들의 체험이 ‘사실 그 자체’로 포착되기 위해 기초자료들에 의해 형성된 지식들도 ‘판단중지’되었다.

2) 자료분석

(1) 전체 의미분석

표10. 참여 청소년 F의 선이해

인지 정서 행동특성	가정환경	외상적 경험	학교에서 대인관계
<ul style="list-style-type: none"> • 우울한 표정 • 강하고 빠른 말투 • 남에게 직설적, 거친 말투 • 거칠고 충동적인 행동 • 집에서 분노폭발 • 불안, 두려움 • 병원치료, 약물복용 	<ul style="list-style-type: none"> • 맞벌이 부모 • 조모의 양육 • 부의 무관심 • 조모와 모의 지속적 다툼 • 모의 체벌 • 형제간 다툼 • 직설적이고 거친 대화 	<p>장난 심한 아이를 선생님에게 이르는 행동으로 초등 2년에 아이들의 따돌림 받기 시작. 학교와 부모의 도움에도 따돌림이 초등 졸업까지 지속됨</p>	<p>활발하게 지내고 싶으나 아이들과 어울리지 못함. 고립된 아이들과 함께 지내지만 상호작용 없음. 학교 생활이 재미없고 지내기 힘들. 고등학교 입학 후 5월에 또래관계로 우울증 발병</p>
<p>⇒ 우울, 불안, 두려움과 충동적 행동 ⇒ 자기 알아차림과 외부환경과 진정한 접촉 필요</p>			

현상학은 전체적 관점에서 출발한다. 포괄적 환원은 집단상담 전체 과정에 대한 관찰 자료와 면담자료를 포함한 각 참여 청소년의 전체 자료에 대한 숙독을 통한 체험의 맥락적 이해과정이다. 수집된 자료에 대한 연구자의 관점들을 ‘판단중지’하였으며 참여자의 체험 자료에서 체험의 구성요소를 발견할 수 있도록 현상학적 관점으로 연구자의 관점을 변경하기 위한 과정이다. 본 연구에서는 집단상담 초기 시점의 전체 자료의 숙독을 통해 각 참여 청소년들에 대한 전체적인 이해를 할 수 있었다. 이때 형성된 전체적 이해는 이후 개별 체험을 분석하는데 도움이 될 수 있도록 전체자료를 대표할 수 있는 각 참여 청소년에 대한 ‘선이해’로 활용되었다.

본 연구에서 ‘선이해’는 참여 청소년들의 정서, 인지, 행동, 대인관계를 포

함한 전체적인 이해를 제공했다. 집단상담 과정에서 나타나는 각 참여 청소년의 개별적 체험들은 선이해를 기준으로 그 변화의 정도와 방향을 이해할 수 있었다. ‘선이해’는 각 참여청소년 별로 체계화되었다. 다음의 예시는 참여 청소년 F의 변화과정 기술 및 해석을 위해 사용된 선이해이다.

(2) 구체적 의미분석

참여 청소년의 개별체험 분석은 포괄적 환원에서 획득한 선이해를 바탕으로 개별 체험에 대한 독특성을 발견하면서 맥락을 이해할 수 있도록 하였다. 구체적 환원에서 나타나는 개별체험의 변화는 체험의 선택을 통해 실존적 존재의 변화를 구체적으로 설명한 Sartre의 심리학적 현상학을 토대로 이해되고 기술되었다(Lewis & Staehler, 2010).

참여 청소년의 체험의 공간성과 신체성, 관계성을 기술하고 이해하기 위해 관찰 및 면담자료 뿐 아니라 집단상담 과정에서 나타나는 참여 청소년의 표정이나 말의 속도, 혹은 동작 등의 현상을 포착하도록 노력하였다. 관찰을 통해 드러나는 현상은 참여 청소년의 “외현적 행동”만을 단순히 보여주는 아니라, 그에 따른 “내적 행동을 포함”하기 때문이다(김기호, 2014, 57-58). 참여 청소년에게 드러나는 행동의 변화는 집단상담의 상호작용 안에서 정서적, 관계적 변화의 관점으로 기술됨으로써 언어적 자료만을 통한 해석의 부족한 부분을 보완하였다.

개인면담에서 집단상담 체험에 대한 청소년들의 자기보고 내용들은 의미요약 되었다. 면담내용의 의미요약을 여러 번 반복하여 읽으면서 각 참여청소년의 경험의 의미단위로 불릴 수 있는 조작단위를 만들어냈다. 의미 단위 만드는 것에는 이론적 무게를 두지 않았다. 집단상담에서 체험에 관한 청소년들의 개인적 관점이 ‘체험의 사실 그 자체’로 생생하게 변환되기 위해 연구자의 관점, 지식, 경험 등을 잠시 보류 즉 판단중지 되었다.

(3) 분석결과 체계화

집단상담 과정에 나타난 각 참여 청소년들의 중요 체험들은 게슈탈트 치료의 알아차림 접촉주기의 흐름에 따라 순차적으로 연결되었다. ‘선이해’는 구체적 변화의 정도와 의미를 판단하는 기준이 되었다.

알아차림 접촉 주기의 접촉에 해당하는 변화의 결정적 순간의 현상은 참여 청소년이 알아차린 결정적 변화 체험에 준하여 결정되었으며 상담자의 관점도 추가되었다. 면담을 통해 구성된 의미단위들은 ‘결정적 순간’을 중심으로 순차적으로 연결된 변화과정을 분명하게 의미화 할 수 있는 부분에 활용되어 체험의 의미를 명확하고 가능한 한 분명하게 만들었다.

변화의 결정적 순간을 중심으로 순차적으로 연결된 참여자의 일상적 표현은 좀 더 민감한 심리학적 표현으로 전환되었다. 연구자는 의미단위를 기술한 다음에 여러 번 읽으면서 심리학적 내용을 좀 더 직접적으로 표현했다. 그리고 심리치료에서 ‘결정적 순간’의 가장 드러나는 현상의 의미단위를 특별히 강조했다. 개개의 의미단위에서 상상적 변환의 도움과 현상학적 환원과 심리학적 관점의 태도 안에서 치료의 변화에 대한 ‘결정적 순간’을 고려하면서 특별한 의미를 명확하고 가능한 한 분명하게 만들도록 노력했다.

3) 결과작성

(1) 치료적 요인분석

본 연구에서는 치료과정에서 결정적 변화를 가져오게 한 선행적 구성요소들을 치료적 요인으로 이해하고 참여 청소년들의 부정적 감정과 사회적 위축 현상이 변화 양상을 일관되게 기술하였다. 그 과정에서 내재화문제에서 벗어나 새로운 관계가 형성되는 ‘결정적 순간’이 드러났다. 이 단계를 이루기 위해서는 변형된 의미단위의 형태에 있는 모든 자료들을 풍부한 상상력으로 변형하여 일반적 구조가 형성되게 해야 한다.

V. 연구결과

본 연구 대상은 학교 부적응의 다양한 문제 중 비행이나 폭력적 행동 등으로 외현화 되지는 않았으나 위축된 행동으로 내적 우울·불안을 경험하는 여학생들의 내재화 현상이다. 본 연구를 위한 참여자 선정은 서울시와 경기도의 Wee센터와 각 학교의 Wee 클래스에 문의를 거치는 과정에서 경기도 S시의 한 고등학교의 Wee 클래스 상담교사의 연락으로 시작되었다. 고등학교 1학년의 내재화 문제를 지닌 부적응 청소년 중 한 명이 증상이 악화되어 병원진료를 받고 약물을 복용하고 있어서 학교의 관심이 집중된 상태로, 교사들은 학교적응을 못하고 또래와 어울리지 못하는 학생들을 발견하여 이들에 대한 치료적 개입이 시급하다는 점을 인식하게 되었다.

본 연구에 참여한 청소년들은 인문계 고등학교에 입학하여 한 학기동안 내재화된 학교부적응 문제를 겪고 2학기를 맞이한 1학년 여학생 여섯 명이다. 이들에게서 드러난 문제는 잦은 지각 및 결석, 대부분의 수업시간에 신체적 고통을 호소하여 보건실이나 상담실에서 지냄, 수업시간에 전혀 말이 없고 모둠활동에 참여하지 못하고 혼자 남아있음, 수업시간에 지나치게 산만하게 행동하거나 잠들어버림 등이었으며 공통적으로는 또래들과 어울리지 못하는 어려움을 가지고 있었다. 참여 청소년들은 이러한 부적응 문제를 개선하고자 담임교사와 학교상담사의 추천을 받아 본 연구의 집단 상담에 참여하였다.

본 연구는 내재화된 학교부적응 고등학생들을 위한 학교 현장에서의 효과적인 치료적 개입을 목표로 한다. 이를 위해 본 연구는 학교 현장에서 실시된 구조화된 게슈탈트 집단상담 과정에서 참여 청소년들의 체험의 변화를 현상학적으로 밝히고자 하였다. 본 연구에서는 먼저 집단상담 과정을 전체적으로 보면서 어떤 역동이 일어났는지 관찰하고 집단 상호작용과 개인의 변화가 서

로 어떤 영향을 미치는지를 연구하는 방식으로 결과를 분석하였다. 이에 따라 연구결과는 크게 집단 상호작용의 변화과정, 각 참여 청소년의 변화과정, 변화 과정에 나타난 치료적 요인의 순서로 정리하였다.

1. 집단 상호작용의 변화과정

집단 상담에서 집단원들은 서로 상대에게 투사되는 자신의 모습을 발견할 수 있으며 각 집단원의 행동은 상호적인 맥락에서 이해될 수 있다(Resnick, 1990). 집단은 또한 집단원 스스로의 모습을 발견하며 새로운 행동을 시도하고 실험해보면서 행동영역을 개척해 볼 수 있는 안전한 장이 될 수 있다. 이 과정에서 각 집단원은 자각을 넓히고 집단원들과 함께 공동체적 조화를 이루며 나아가는 방법을 배울 수 있다(Resnick, 1990).

본 장에서는 집단 상담에서 나타난 상호작용을 통하여 참여 학생들의 자각과 접촉이 일어나는 과정을 살펴보고자 하였다. 초기 단계에서 상호작용은 부정적이고 분리된 관계에서 긍정적인 관계로 변화하는 양상이 나타났다. 중기 단계에서는 놀이 활동을 통해 집단의 지지적인 관계를 형성하고, 그 결과 집단 상호작용이 활성화되면서 집단원 간의 갈등도 많이 나타났다. 이 때 나타난 갈등은 집단의 관심과 지지로 중재되어 궁극적으로는 참여 청소년들의 또래관계에서 억눌러왔던 부정적 감정을 표현함으로써 반성과 사과, 관계의 회복으로 연결되는 관계 향상으로 이어졌다. 개인 예술매체 작업인 가족상징 작업을 할 때에는 각 집단원이 자신의 가족에 대한 혼자만의 작업에 몰입·탐색하면서 대화적 관계를 포함한 상호작용 수준이 현저하게 떨어졌다. 반면 ‘꿈의 학교’를 주제로 한 집단 예술매체 작업에서는 참여 청소년들이 원하는 학교생활을 함께 그려내면서 창조적이며 활성화된 상호작용이 일어났다. 후기

단계(7, 8회기)에서는 대부분의 집단원들 사이에서 서로의 고유한 면을 그대로 수용하고 집단에서 변화한 모습을 반영, 지지해주는 정서적이고 공감적인 상호작용이 나타났다. 마지막 회기에서는 집단 상담의 전 과정을 돌아보며 그 과정에서 함께 한 집단원에게서 발견한 마음을 한 장씩만 선물할 수 있게 함으로써 다른 집단원의 마음을 깊이 알아주고 함께하는 존중 관계가 나타났다.

가) 집단상담 초기 단계 : 1회기-2회기

1) 1회기 상호작용

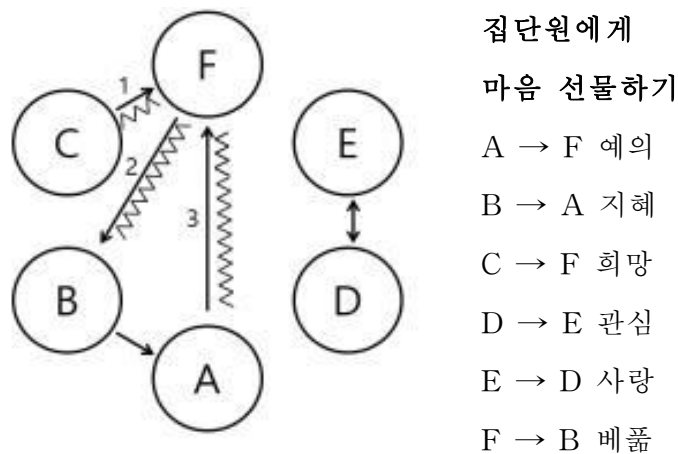


그림3. 1회기 상호작용

첫 회기는 집단원들이 자신에게 필요한 마음자세가 무엇인지 이야기를 나누고 어린 시절 집 그림으로 친밀감을 형성하도록 구성되었다. 그러나 집단원들은 다소 긴장된 상태였으며 프로그램에 집중하기 어려워하는 모습을 보였다.

‘집단원에게 마음선물하기’에서 집단 역동은 A, B, C, F와 D, E로 나뉘었다. D와 E는 집단의 상호작용에 관심을 보이지 않고 둘만의 긍정적 관계를 형성한 반면, 집단원 A, B, C, F 간의 상호작용은 역기능적이었다. C는 F가 집단

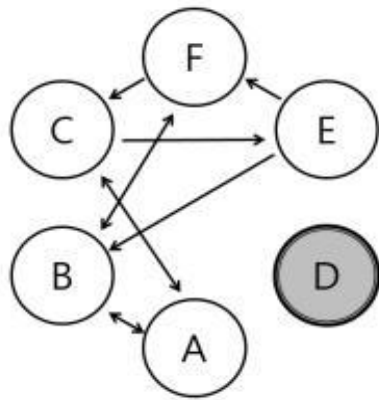
에서 차례를 기다려야할 때 지루해하는 모습을 보고 집단상담에 대한 희망을 갖고 잘 참여해줄 것을 요청했다. F는 C의 요청에 불쾌해하며 B의 행동을 비난했다. 이 때 이 과정을 지켜보던 A가 F의 행동을 다시 지적하면서 부정적 상호작용이 일어났다. 집단원 A, B, C, F의 상호작용은 학교 내 또래관계에서 형성된 밑 감정을 그대로 드러낸 것으로 볼 수 있으며 D와 E의 상호작용 역시 학교에서 고립되고 둘만의 가까운 관계가 반영된 것으로 보였다. 그러나 마지막에 B는 A에게 지혜 카드를 주면서 자신을 도와준 A에 대한 감사의 뜻을 전하고 앞으로 어떤 어려움을 당하면 돕겠다고 함으로써 긍정적 상호작용의 가능성을 보여주었다.

집단원들은 ‘집단에서 키우고 싶은 마음 나누기’에서 자신의 욕구를 떠올리는 대신 자신에 대한 점검과 키워나가야 할 당위적 사고를 말하는 모습을 보였다. 충동적 행동과 실수가 잦아 늘 후회하기 때문에 생각과 행동에서 ‘신중함’(A), 자신이 너무 산만해서 다른 사람의 말에 ‘집중’을(E), 너무 소극적인 태도에서 벗어나 적극적인 태도를 갖기 위한 ‘도전’(B) 등을 키우고 싶은 마음으로 표현했다. 이와 같이 첫 회기 집단 상호작용은 낯선 장소와 구성원들이 모여서 집단에 대한 안내를 받고 지켜야 할 규칙을 정하면서 아직 집단의 신뢰와 안전감이 형성되기 이전의 긴장감을 반영하였다.

2) 2회기 상호작용

2회기는 ‘알아차림 연습 1, 2단계’로 시작하였다. 집단원들은 생소한 연습에 흥미를 보이기도 하였으나 집중하지 못하고 힘들어하는 모습도 나타났다. 2단계의 생각, 감정과 신체의 상호연결성 연습에서 F는 대화에 집중하지 못하고 손거스러미 뜯기에 열중했는데, F와 같은 습관으로 힘들었던 A가 F가 아프지 않기를 걱정하는 한편, 자꾸 신경이 쓰여서 멈추지 못하는 행동을 이해해주었

다. 이때 상담자가 A와 F의 몸과 생각과 감정을 연결하는 알아차릴 수 있도록 대화로 풀어나가는 방법을 도와줌으로써 F는 그 행동을 멈출 수 있었으며 A에게 고마운 마음을 전했다.



집단원에게 마음 칭찬하기 (D 불참)

- A → C 표현, A → B 용기
- B → A 함께 기뻐함, B → F 협력
- C → A 도전, C → E 즐거움
- E → B 유머, E → F 관심
- F → C 신중함, F → B 화합

그림4. 2회기 상호작용

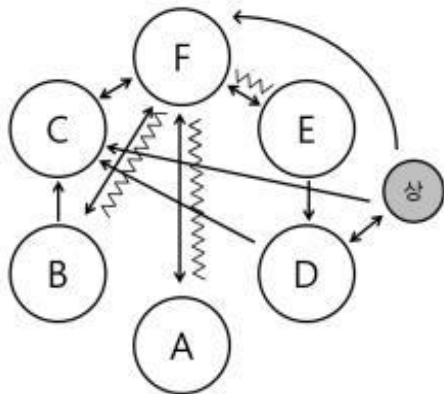
알아차림 연습 후 ‘집단에서 받고 싶은 마음 표현하기’ 활동은 이 활동은 1회기에 일어난 역기능적 상호작용을 변화시키기 위해 새롭게 도입되었다. 이 단계에서, 상담자가 먼저 ‘표현’카드를 선택하여 집단원들이 원하는 마음을 표현할 수 있도록 지지했다. 상담자의 모델링을 통해 각 집단원은 집단 상담에서 자신이 받고 싶은 마음을 표현하면서 다른 집단원들이 표현한 자신을 긍정적으로 봐주길 바라는 마음(E), 존중받고 싶은 마음(D), 함께 기뻐하길 바라는 마음(A) 등을 함께 수용하고 격려할 수 있었다. 특히 C는 자신이 신중한 성격으로 고민하는 시간이 많아서 말할 때 공백기가 있는 것을 이해받고 싶다고 함으로써 이후 말을 좀더 편안하게 할 수 있게 되었다. 집단원들은 자신의 욕구를 구체적으로 표현함으로써, 집단이라는 장에서 서로를 안전하고 우호적으로 지각하는 모습으로 나타났다.

그림게임은 두 팀 간의 승부겨루기로 이루어져 다양한 신체적 표현과 관계

를 촉구하는 과제들을 수행하면서 집단원들의 신체적·언어적 표현이 유연해졌고 활력적인 상호관계가 형성되었다. 1회기에 서로 시선 접촉을 못하고 어색해하던 대부분의 집단원들이 집단놀이 상황에서 손을 잡거나 안아주기 등 다양한 과제를 하면서 시선접촉과 자세가 자연스러워지고 관계도 편안해보였다. 대부분의 집단원들은 신체에 대한 집단의 관심과 긍정적 피드백을 받으면 부끄러워하면서 얼굴을 붉히는 등 집단원들의 신체적 감각이 살아나는 것 같았다. 집단원들의 자신의 신체적 반응을 민감하게 알아차리게 되었으며 집단원의 신체적 반응을 수반한 변화를 감지하고 이를 지지할 수 있게 되었다.

나) 집단상담 중기 단계 : 3회기-6회기

1) 3회기 상호작용



집단에서 발견한 마음 소개하기

- B → C 헌신
- D → C 겸손
- D → 상담자 신중
- 상담자 → D 집중
- E → D 우애
- A, B, C, E, 상담자 → F
- 반성, 진솔함, 공감, 희망, 관심, 존중

그림5. 3회기 상호작용

3회기 그림게임은 승부를 겨루는 과정에서 집단원 간 상호작용이 활발해지고 격해지면서 갈등이 많이 일어났다. F가 B의 견해를 거칠게 반박하고 당황

해하는 태도를 비난함으로써 F와 B 사이에 갈등이 일어났으며, F가 다시 A에게 게임에 진 탓을 돌림으로써 갈등이 일어났다. 이들의 갈등은 집단의 큰 관심을 받으며 대화를 통하여 화해로 이어졌다. 이 과정에서 F, A, B 모두에게 변화의 결정적 순간이 나타났다. F는 자기를 돌아보고 반성하면서 갈등을 풀어나갔고 그동안 학교에서 아이들이 자신을 싫어했던 구체적인 이유가 비난과 거친 말투였음을 알게 되고 가족과의 문제까지 진솔하게 개방함으로써 집단의 많은 지지를 받았다.

2) 4회기 상호작용

4회기에서는 집단원이 자신의 가족을 집안의 가구로 상징화하여 표현하는 개인 작업인 가족 상징작업이 이루어졌다. 개인 작업이 끝난 뒤, 전체 집단에서 각 집단원은 돌아가며 자신의 작품을 소개했으며 상담자는 질문을 함으로써 상담자와 각 집단원 간의 일대일 대화가 이루어졌다.

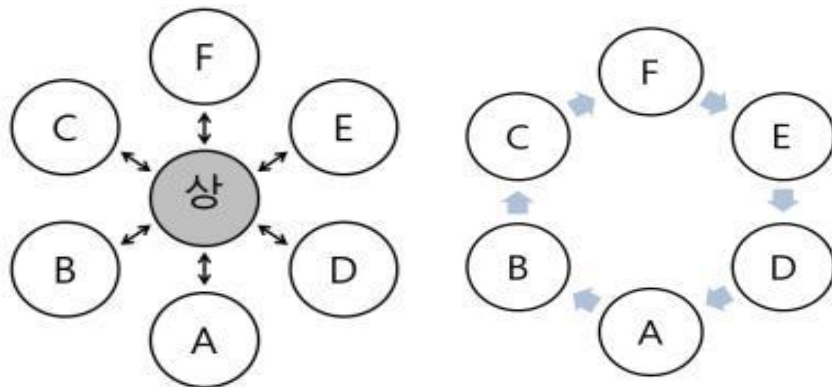


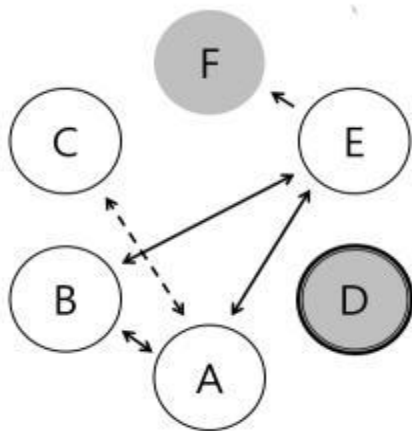
그림6. 4회기 상호작용

이 과정에서 집단원간의 상호작용이 일어나지 않아 집단원들의 집중력이 떨어지는 모습이 관찰되었다. 따라서 상담자는 집단원들에게 쉬는 시간을 갖게

한 후 작품 소개 대신 가족 상징화를 돌려 보면서 그림의 주인공에게 해주고 싶은 말을 메모지에 써 주는 활동을 제시하였다. 각 집단원은 자신의 그림을 돌려받고 집단원들이 써준 피드백에 대하여 이야기를 나누며 자연스럽게 상호작용하였다. 이같이 4회기는 집단 상호작용을 활성화시키기 위해 상담자가 집단의 작업 방법을 수정한 회기였다.

3회기에 가족문제를 개방한 F의 가족 상징작업에 큰 관심이 쏠리고 집단원들은 지지와 위로를 건넸다. 반면, 자신과 가족에 대해 일체 언급하지 않던 D는 상담자의 작업 안내를 따르지 않고 자의적으로 작업한 뒤 자신의 그림은 가족과 어떤 연관성도 없다고 못을 박았다. 상담자와 집단원들은 D의 뜻을 수용했고 상담자는 D가 늦게 참석했으면서도 열심히 참여했음을 칭찬하였다.

3) 5회기 상호작용



조별 집단화 [자신이 꿈꾸는 학교]

자연물(풀, 꽃잎)을 이용하여

C: 작업에만 몰입

D: 불참, F: 부분적 참여

A, B, E의 활발한 상호작용

E: 집단을 위한 간식 가져옴,

F에게 관심

그림7. 5회기 상호작용

5회기 알아차림 4단계 연습에서 대부분의 집단원들은 반영과 공감적 대화를 수행할 수 있게 되었다. 집단화 ‘꿈의 학교’ 작업은 두 조로 나뉘어서 진행

되었다: B, C, F 조는 아름다운 전원 속의 작은 학교를 표현하였고 A, E 조는 학생들이 자유롭고 유쾌하게 지낼 수 있는 학교환경을 표현하였다. F는 엄마의 전화를 받은 후, 한동안 활동에 참여하지 않고 학교 연구자 옆에 있었으며 C는 작업구상을 마친 뒤 자신의 작업에만 몰입하였다. E와 A는 서로 협력하며 즐겁게 작업했고 이에 B도 동참하였다.

E는 창의적이고 주도적으로 작업에 임했으며 작품소개에서는 작품 속 학교에 집단원들을 모두 그려넣을 것을 보여주면서 교정에서 흘러나온다는 경쾌한 음악을 틀고 따라 부르며 춤을 추었다. E의 창의적 활동으로 집단원들 모두 친밀해지는 상호작용이 이루어졌다. 이같이 5회기는 한 집단원으로 인해 집단이 즐겁고 친밀하게 화합되는 집단의 의외성이 발견된 회기였다.

4) 6회기 상호작용

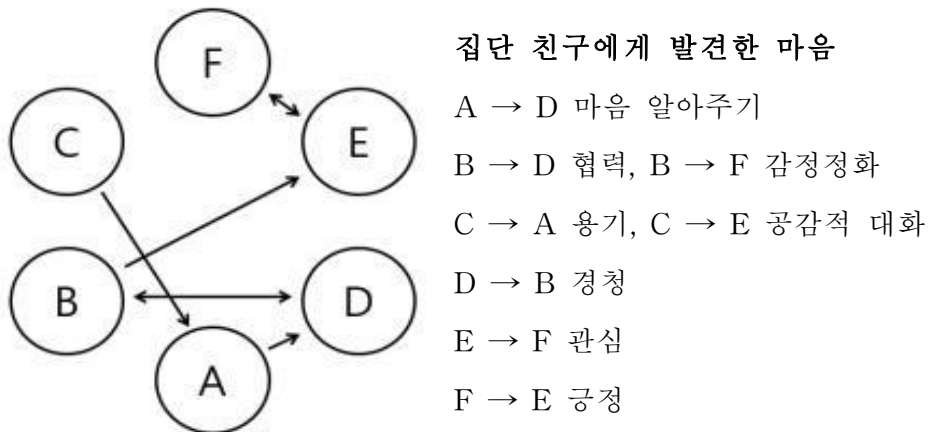


그림8. 6회기 상호작용

6회기에서는 감정카드를 활용한 공감 대화연습으로 시작되었다. C는 집단 초기에 비하여 한결 언어 표현이 자연스러워졌으며, 정서 표현도 다소 편안해진 모습을 보였다. D는 지금 여기에서 자신의 어려움을 개방함으로써 A의 공

감을 받으며 친밀관계를 체험하는 변화의 결정적 순간을 맞았다. F는 감정카드에서 ‘때려주고 싶다’는 카드를 골라서 자신의 행동을 자꾸 따라하면서 놀리는 것 같은 E에 대해 화나는 감정이 남아있음을 표현했다. B는 F의 감정에 공감해주었고 E는 ‘가슴이 미어진다’는 카드를 뽑고 C에게 자신의 신체적 열등감 때문에 갖게 되는 속상한 마음을 개방했다. C는 늘 밝게 지냈던 E에게 이런 속상한 마음이 있다는 것에 놀랐다고 말하고 겉으로 재밌게 표현하면서도 속으로 굉장히 속상했을 것 같은 마음에 공감해주었다.

알아차림 연습 후 조별 연극 공연이 있었다. 연극의 소재 선택은 그림 상황카드를 배부한 뒤 집단원들이 골라 결정하도록 하였는데, 집단원 A, C, F의 조는 카드 선택부터 견해가 달라 연극공연까지 의견 조율에 어려움이 많았다. F는 자신의 뜻을 강하게 주장하다가 조원들의 동조를 받지 못하면 주장을 멈추었으며 A는 C의 뜻을 동조하는 경향이 나타났다.

E는 B와 E의 협조를 받아 연극공연을 주도하면서 자신이 신체적 열등감을 느꼈던 부분을 놀렸던 남자아이에게 따져서 당당하게 사과를 받는 여자아이의 역할을 소화해냈다. 한편, 전 회기에 엄마가 약속을 못 지키고 늦게 귀가할 것이라는 전화를 받고 울었던 F는 늦은 밤까지 혼자서 집에 지키는 어린 아이 역할을 하면서 그동안 엄마의 부재로 외로웠던 마음을 표현하여 A와 C의 위로를 받았다.

다) 집단상담 후기 단계 : 7회기-8회기

1) 7회기 상호작용

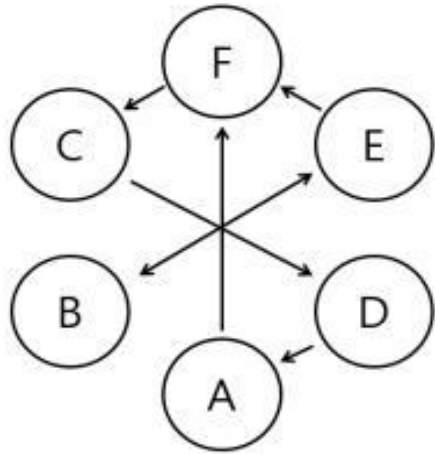
7회기 ‘동물인형놀이’는 놀이터 그리기 협동작업, 동물 만들기 개인작업, 함께 놀이하기의 세 단계로 이루어졌다. 놀이터 그리기 활동에서는 그림을 잘

그리는 C와 E가 집단원들이 원하는 그림들을 그려주면서 활발한 상호작용이 이루어졌다. 그러나 찰흙으로 동물 만들기 작업에서는 집단원들 대부분이 자신의 동물 이미지를 선택하여 작업에 몰입하면서 상호작용은 저하되었고 동물인형으로 함께 놀이하는 활동에서는 각 집단원들의 놀이 양상이 다르게 나타났다으며, 각 집단원의 고유한 특성이 반영되었다.

C는 집단원들이 가까이 오는 것을 피해 자기만의 세계에 있고 싶은 부영이가 되어 혼자만의 시간을 가졌다. B는 자신의 영역을 지키면서 다른 동물들이 가까이 오면 잡아먹겠다고 유쾌하게 으르렁거리는 사자가 되었다. A는 하늘에 떠 있다가 집단원들에게 조용히 내려와 자신의 일부를 떼어놓는 방식으로 관계하는 구름이 됨으로써 다른 집단원들을 조망하다가 조심스럽게 다가감음을 전하는 관계방식을 보여주었다. D는 심해괴물이 되어 깊은 바다 속에 웅크리고 있다가 집단원들이 다가올 수 있는 해변으로 올라옴으로써 집단원들이 함께 할 수 있게 되었다. E와 F는 여우와 고양이가 되어 아이들과 놀기 위해 적극적으로 찾아다니는 모습을 보였다.

집단역할 유형 찾기 활동에서 집단원들은 집단 활동 중에 자신의 문제를 알아차리고 이를 비난형, 소극형, 산만형 등의 유형으로 개방했다. 그러나 다른 집단원들은 이를 듣고 서로에게 집단에서 협력했다는 의미로 협력형을 말해줌으로써 서로를 지지하고 깊이 이해하며 존중하는 분위기를 형성하였다. 특히 D는 자신의 유형을 찾기 어렵다고 하여 집단원들이 찾아준 협력형을 기쁘게 받아들였다. 그러나 E는 집단원들이 얘기해준 산만형을 받아들이지 않고 스스로 협력형으로 생각하는 것이 돋보였다.

2) 8회기 상호작용



집단원에게 마음 칭찬하기

- A → F 용기
- B → E 마음 알아주기
- C → D 열정
- D → A 존중
- E → B 도전, E → F 관심
- F → C 공정함

그림9. 8회기 상호작용

8회기 잡지 콜라주 협동 작업에서 상담자는 작업주제와 작업방식을 집단원들이 스스로 정하도록 제안하였다. 집단원들은 집단상담 전체 회기를 돌아보면서 주제를 떠올렸고 협동작업 방식을 서로 제안하면서 대화적 관계를 이루었다.

마지막 집단 친구에게 마음 선물하기 활동에서 상담자는 한 집단원이 단 한장의 마음자세 카드를 선물 받을 수 있도록 제한하였다. 이는 많은 카드를 비교적 제한 없이 주고받았던 집단 상담 중기와 달리 상대에 대하여 신중하고 깊이 생각하여 깊은 마음을 주고받을 수 있는 기회가 되었다. A는 자신이 집단원들에게 다가가기 위해 필요했던 용기를 집단에서 좌충우돌 다가갔던 F의 자원으로 칭찬했다. B는 집단원들의 마음을 세심하게 살피주는 E를 칭찬했고 C는 D가 작업활동 중에 '열정적으로 참여한 것을 칭찬하였다. E는 소극적인 면을 적극적으로 변화하려고 애쓴 B의 도전정신을 칭찬했으며 F에게 매번 전해준 관심을 이번에도 집단의 양해를 구해 선물했다. F는 충동적이지 않고 이

성적으로 행동하는 C에게 공정함을 선물했다. 작업과정에서 집단원들은 서로에 대하여 보다 신중하고 깊이 생각하며 카드를 건넸고 이에 따라 서로를 존중하는 관계가 형성되었다. 상담자는 또한 집단원들이 자기 스스로에게서 발견한 마음을 칭찬하도록 하여 집단 안에서 자기지지를 할 수 있는 기회를 갖도록 하였다. 상담자는 또한 전체 집단원에게 자기 스스로에게서 발견한 마음을 이야기하고 스스로를 칭찬하도록 하였다. 이로써 집단원들은 외부적인 지지를 받을 뿐 아니라 자기지지를 할 수 있는 기회를 가졌다.

2. 집단 상담에서 참여 청소년의 변화과정

집단 상담 첫 회기에 대부분의 참여 청소년들은 자신의 행동이나 생각, 감정의 문제점을 밝히고 이를 수정해나가는 것을 상담의 목표로 여겼다. 그러나 2회기부터 참여 청소년들은 알아차림 연습을 통해 자신의 진정한 욕구를 알아차리고 이를 지지적인 집단상담 환경 안에서 표현하기 시작하면서 점차 환경과 온전한 접촉을 하고 변화하기 시작하였다. 8회기에 걸친 집단상담의 전체적인 흐름을 살펴보면, 각 참여 청소년들의 체험의 변화과정은 크게 게슈탈트 심리치료의 알아차림, 접촉, 접촉 이후의 3단계로 구분해 볼 수 있었다.

본 장은 청소년들에게 나타나는 변화의 과정을 ‘변화의 결정적 순간’(Pivotal Moment, B. Giorgi, 2011)¹²⁾을 기준으로 1) 상담참여 당시에 나타난 개개인의 심리적 및 대인관계의 특성 2) 결정적 변화 이전 단계 3) 결정

12) 본 연구에서 pivotal moment는 내담자가 더 나은 방향으로의 변화를 경험하는 순간이다. 이 변화는 문제를 극복하고 중요한 발전이나 진전을 이루는 경험이며, ‘결정적 순간’은 전체에서 독립적으로 존재할 수 없는 전체의 부분을 나타내기 때문에, 시계로 측정하는 시간이라 아니라 현상학적 감각인 ‘순간’을 의미한다. 즉, 이것은 전체과정에서 중요한 순간이지만 전체 시간의 과정으로부터 분리될 수 없는 연결된 시간이라고 할 수 있다.

적 변화 4) 결정적 변화 이후로 구성하여 정리하였다. 본 연구에서 ‘결정적 변화의 순간’은 참여 청소년의 어려움을 해결할 수 있는 실마리가 나타나는 순간을 의미한다. 이 순간은 참여 청소년이 자기 문제를 스스로 통찰해서 문제에 대한 관점이 달라지는 전환점이 된다. 이 때 문제에 대한 관점은 인지·정서·행동적 차원의 변화를 동시에 통합적으로 수반하였다.

참여 청소년 A, B는 자신의 결정적 변화의 순간을 집단에서 부정적 감정을 표현했던 시점으로 보았으며 C는 신체적 표현과 신체적 접촉, 긍정적 감정표현과 공감적 교류가 이루어진 시점을 들었다. D는 대화과정에서 자신의 지금 여기에서의 미해결과제를 해소하고 친밀한 관계를 형성한 시점을 들었다. E는 집단미술작업에서 적극적이고 창의적인 참여로 집단원들과 친밀해졌던 순간을 변화의 결정적 순간으로 인식했고 F는 집단 게임 중 흥분한 상태에서 자신과 다른 B의 견해를 비난하거나 A에게 한 공격적 농담을 하여 부정적 감정의 반응을 받은 시점을 꼽았다. F는 이를 통해 그동안 인식하지 못했던 문제를 인식하고 이를 집단에 진솔하게 개방함으로써 집단의 지지를 받았고 이로써 건강한 관계를 갖게 되었다.

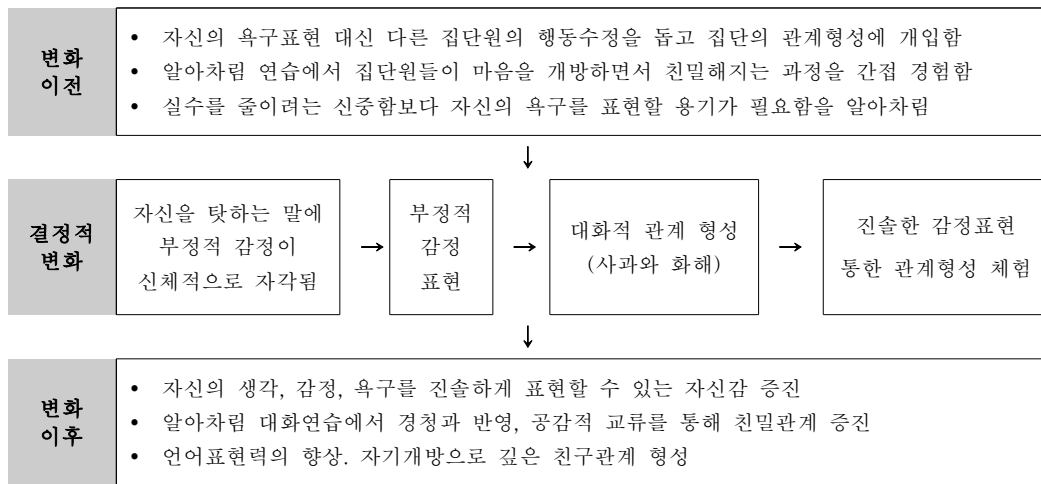
가) 참여 청소년 A의 변화과정

A의 문제해결의 실마리가 되는 ‘결정적 변화의 순간(pivotal moment)’은 자기 이야기를 하지 않고, 특히 감정을 표현하지 못하던 A가 자신을 탓하는 F의 말을 듣고 그것에 대해 기분 나쁘다고 말한 때로 인식되었다. 이 순간은 자신을 탓하는 말을 들은 A가 신중한 생각과 행동으로 집단을 적극적으로 보살피는 역할에서 벗어나 스스로를 보살피는 순간이었다. A는 상담자의 질문을 듣고 어렵게 자신의 기분을 말함으로써 F의 사과를 받았고, 서로 화해할 수

있었을 뿐 아니라 농담을 받아들이지 못하는 경직된 자신의 태도 역시 자각하게 되었다.

결정적 순간에 A는 남들과 친해지기 위해서는 신중하게 생각하고 행동해야 한다는 기본적 가정에서 벗어나 자신의 욕구를 자각하고 어색한 상황에서도 진솔한 개방과 만남으로 서로 다가갈 수 있다는 것을 알아차리게 되었다. 다른 친구에게 어떻게 다가가야 하는지 신중하게 생각하고 행동에서 실수를 줄이려고 애써오던 A는 자신의 기분을 편안하게 표현하고 자기를 개방하기 시작하면서 집단원들과 가까워지기 시작하였다.

표11. A 변화과정



1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인 관계적 특성들)

상담 첫 날인데 방과 후 수업 마치고 오느라 늦었어요. 안에서 애들이 뭐 먹고 있었고 같이 늦은 B랑 못 들어가고 복도 끝에서 한참 서 있다가 C에게 문자했는데 C가 데리러 나왔어요.

아이들에게 인사는 하는데 먼저 다가가지 못하고 다가오기만 기다려요. 다른 아이들은 금방 친해졌는데 난 친한 게 아니니까... 어떻게 해야 친해지는지 모르겠어요. (괴롭힘을

당할 때) 누가 저를 보호해줄 수 없다는 생각도 들고 개네들 때문에 상처 받아서 아직까지 조심하고, 용기를 덜 내고 내 주장을 안 하고 그랬던 거 같아요. (A 개인면담 2회기)

사전 면담에서 A는 구부정한 자세로 눈 맞춤을 제대로 하지 못한 채 바닥을 보고 있어 우울하고 불안한 모습으로 보였다. 그러나 연구자가 이야기할 때 연구자를 흘끗흘끗 보며 미소를 보이는 등 연구자의 말을 잘 들으려고 애쓰는 모습을 보였다. 그리고 집단 첫 날에는 상담실에 다소 늦게 도착하여 창밖에서 바라만 보면서 한동안 안으로 들어오지 못하고 있었다.

개인 면담에서 A는 오랫동안 학급 남자 아이들에게 괴롭힘을 당할 때 누구에게 알리지 못하고 어떤 도움도 받지 못했으며 같은 반 여자아이들 모두가 자기에게서 멀어졌던 시간을 떠올렸다. 집단 괴롭힘이 끝난 중학교 3학년 때 친구를 사귀었으나 고등학교에 진학하면서 헤어졌고 입학 후 가까워진 친구가 한 명 있었으나 전학을 가게 되어 다시 혼자 남았다. A는 집단 괴롭힘의 고통스러운 기억이 아직 생생하게 남아 있어 자신은 아이들과 친해지는 방법을 모른다고 믿고 있었다. 그래서인지 A는 집단 상담 활동에서 자신이 잘못 행동할까봐 지나치게 조심하고 남을 도우려고 애쓰는 모습을 보였다.

2) 결정적 변화 이전

저는 뭘 충동적으로 하고 후회하는 일이 많은데 앞으로 깊이 생각하고 살피봄으로써 말이나 행동의 실수를 줄이고 싶어요.

(집단상담 1회기 집단에서 키우고 싶은 마음)

여기에 참여한 사람들이랑 다 친해지고 싶은 마음이 들어서 '함께 기쁨함' 은 곧잘어요. 모두가 친해지고 싶은 제 마음을 알아주었으면 하는 마음이 들었습니다.

(집단상담 2회기 집단에서 받고 싶은 마음)

상담 첫 날, 상담이 시작되기 전에 A는 다른 집단원들과 시선을 마주치지 못한 채 아무 말도 하지 않고 앉아 있었다. 그러나 상담이 시작되자 A는 상담자의 말을 하나도 빠뜨리지 않으려는 듯 설명에 귀 기울이며 집단 활동에도 적극적으로 참여하였다. 다른 집단원의 요청을 거부하거나 비난하는 집단원에게 '예의' 카드를 건네며 예의를 지켜줄 것을 요구하였으며, 한 집단원의 손거스러미 뜯는 행동을 멈추도록 돕기도 하였다. 그러나 집단을 돕는 A의 행동은 집단원들과 친해지고 싶다는 자신의 욕구를 표현하고 실천해나가는 것과는 다소 거리감이 있었다. A는 집단에서 상담자처럼 개입하는 역할을 했으나 자신의 이야기나 감정을 잘 개방하지는 못했다.

(1) 집단원 돕기

A: 그거 계속 뜯으면 피나고 더 아플 것 같아. 안 뜯었으면 하는 마음을 알아차립니다.

F: 저는 이미 피를 봤고 뜯기를 멈출 수 없다는 생각을 알아차립니다.

A: 저도 피났던 적이 있어서 F의 멈출 수 없는 마음이 이해되는 것을 알아차립니다.

F: 나는 상처가 심해진 경험이 많고 멈추는 게 좋은 걸 알지만 뜯고 싶은 욕구가 너무 크다는 걸 알아차립니다.

A: 나는 F가 뜯고 싶은 욕구가 너무 커서 말하다가도, 뭐 하다가도 뜯는 것이 안타까운 것을 알아차립니다.

F: 이거 진짜 너무 신경 쓰였는데, 지금 뜯기를 멈추고 손 씻고 핸드크림을 바르고 싶은 욕구가 드는 것을 알아차립니다. A가 이해해줘서 고마운 감정이 올라오는 것을 알아차립니다.

(집단상담 2회기 알아차림 연습)

A는 알아차림 연습 상대였던 F가 연습에 집중하지 못하고 손거스러미를 뜯는 행동을 반복하자 F의 습관화된 행동과 욕구를 반영해주었고 자신의 경험에 비추어 F의 입장을 이해하면서 안타까운 감정을 표현했다. F는 A에게 고

마워하면서 자신의 행동을 멈추었다. 이는 A의 반영과 자기개방, 공감으로 F의 긍정적인 변화가 일어난 의미 있는 장면이었다.

(2) 집단의 관계 돕기

A: 너는 가끔 다른 사람들에게 생각 없이 말하는 것 같아. 네가 친구를 배려하고 예의 있게 행동해주길 바라는 마음으로 배려 카드를 네게 선물해.

F: 음.. 내가 애들한테 약간 그렇게 대했구나 하는 생각이 들어.

(집단상담 1회기 친구에게 주고 싶은 마음)

여기가 다른데 있을 때보다 더 마음이 편해서 용기를 낸 것 같아요. 교실이였다면 안 친한 애들도 많고 그래서 어려웠을 텐데. (A 개인면담 2회기)

집단상담 첫 회기에 긴장하고 지나치게 조심스러운 행동을 보인 A는 친구에게 주고 싶은 마음전하기 활동에서 F가 다른 집단원에게 예의 없이 대한다고 여겨진다면 이를 고쳐주기를 청하였다. A는 집단을 돕는 역할로서는 용기를 낼 수 있었으며, 이러한 용기는 집단 상담에서 마음이 편해져서 낼 수 있었다고 하였다.

(3) 관찰을 통한 간접체험

다들 먼저 말을 걸고 어색해하다가 친해지는 거 보니까 진짜. 저는 용기가 부족하다는 걸. 음(웃음) 친구관계를 만드는 건 다가가는 용기가 있어야 가능한데, 저는 어떻게 해야 하나 생각하는 거에만 신중하고 행동으로 옮기지 못하니까. 제겐 신중함이 필요한 게 아니라 엄청난 용기가 필요한 것 같아요.

둘씩 했던 알아차림 연습에서 내 마음을 이야기하면 상대가 반영해주는 게 되게 좋았어요. 자기에 대한 거 다 이야기하니까 다 개방되고 감정도 알고. 내가 어떤 어려운 애길 해도 아이들이 다 들어줄 거라는 믿음이 생겼어요. (A 개인면담 3회기)

A는 집단 첫 회기부터 신중하게 생각하고 실수가 없도록 자신의 행동을 점검하는 한편, 집단의 안전함을 확인하면서 힘들어하는 집단을 돕거나 잘못을 지적하기 위해 용기를 냈다. 이와 동시에 A는 집단원들이 서로 어색해하면서도 자기를 개방하고 가까워지는 것을 간접체험하면서 자신도 친구를 만들기 위해서는 신중한 생각과 행동보다는 용기를 내어 먼저 다가가는 것이 필요하다는 것을 깨닫게 되었다. 또한 알아차림 연습에서 일상의 소소한 이야기들을 편안하게 나눌 때 서로 반영하고 공감하며 지지하는 과정에서 A는 자신이 어떠한 이야기를 해도 집단원들이 끝까지 경청하고 수용해줄 것이라는 믿음을 갖게 되었다.

3) 결정적 변화

(1) 자신의 부정적 감정개방

F: 너 때문에 졌잖아. (A: 왜?) 네가 ‘도로묵’ 카드를 받게 되어서 졌잖아.

상: 어... A 얼굴이 굳었어. 얘기 좀 해주봐. 기분이 언짢은 것 같아.

F에게 얘기를 해주면 좋겠어.

A: 카드는 그냥 뽑힌 거잖아. 나로서는 내가 그 카드 뽑아서 졌다는 식으로 네가 말하는 게 기분이 안 좋았어. (집단상담 3회기 그림게임)

A가 자신을 돌보는 진정한 용기는 관계에서 생긴 부정적 감정을 표현하는 것으로 시작되었다. A의 팀이 진 뒤, 같은 팀이었던 F가 A를 닦았고 A는 그 말을 듣고 불쾌해진 감정을 표현하지 못했다. 그 때, 상담자가 A의 표정을 보고 기분을 물어주어 A는 용기를 내어 자기감정을 개방하였다. 그러자 F는 장난이었다고 하면서 A에게 사과하였고, 사과를 받은 A는 장난으로 넘기지 못

한 자신에 대해 이해를 구하였다. 대화를 마친 후, A는 F와 서로의 마음을 이해하게 되었다고 하면서 즐겁게 웃었다.

이 일화는 A가 그동안 집단에 도움을 주고 자신의 실수를 줄이기 위해 계속하던 행동점검을 멈추고 자신의 감정을 있는 그대로 표현하는 용기를 내는 장면이다. A는 그동안 혼자서 반성하고 속상해하며 서운해 하던 패턴에서 벗어나 감추어두었던 자신의 부정적 감정을 지금 여기에서 표현하는 접촉과 해소의 순간을 경험함으로써 이후 보다 더 자연스럽게 편안한 관계를 만들어 나갔다.

4) 결정적 변화 이후

(1) 자신감

A는 자기 스스로 말한 것처럼 정말 자신감이 생겨보였어요. 전에는 눈치를 많이 보면서 따라가고 맞춰주거나 머뭇거리고 말 못하는 부분들이 있었는데. 집단원들하고 대화하거나 상호작용할 때 과감해지고, 자기 마음에 맞지 않는 것은 얘기했어요. 그 아이의 장점인 공감도 더 자신 있게 하더라고요. 예전에는 약간은 주눅 들듯이 공감했었는데. 오늘 알아차림 연습에서 A 목소리가 제일 컸잖아요. (상담자 면담 11월 27일)

A는 집단에서 자기의 생각과 감정, 행동, 욕구를 진솔하게 표현하기 시작하였다. 상담자는 A의 신체적 변화(표정, 목소리)와 관계적 변화(과감해지고 부정적 견해도 표현할 수 있음)를 관찰하였으며 이러한 변화를 자신에 대한 ‘자신감’으로 이해했다.

(2) 친밀한 관계형성

C가 내게 친화력 있게 말하는 재능이 있다고 했는데 나는 처음 듣는 말이야(웃음). 나한테 이런 장점이 있다는 걸 생각할 수 있었어. 모르던 것을 네가 발견하고 칭찬해주어서 정말 좋아. (집단상담 5회기 알아차림 연습)

A는 계속 웃고 있고 같이 이야기할 때 말을 참 예쁘게 해요. 덧붙이는 말, 뭐 꾸며 주는 말? 그게 되게 기분이 좋아요. 듣고 있으면 너무 기분이 좋아지는 거 있잖아요? (D 개인면담 11월 10일)

작업하면서 아이들이랑 친해져서 진짜 좋았어요. (집단상담 7회기)

A는 알아차림 연습에서 상대의 말에 집중하고 반영과 공감을 해줌으로써 좋은 대화관계를 형성해나갔다. A는 집단에서 친화력 있는 대화능력에 대하여 칭찬을 많이 받으면서 자신감을 갖고 집단원들과 보다 더 친밀한 관계를 만들어나갔다. A는 작업 내내 밝은 표정으로 콧노래를 흥얼거리며 집단원과 장난도 하고 뒷담화도 하면서 그동안 위축되었던 인상과 몸자세가 밝은 이미지로 바뀌어 갔다.

(3) 유연성

제게서 새롭게 발견한 마음은 ‘유연성’ 이요. 어느 한 가지에 매달리지 않고 짝 막혀 있지 않은 것. 저는 지금까지 뭐만하면 후회하고 그 생각에만 빠져있었어요. 이제는 절 자책하는 생각에 매달려 있지 않게 되었어요. (집단상담 6회기 자신에게 발견한 마음)

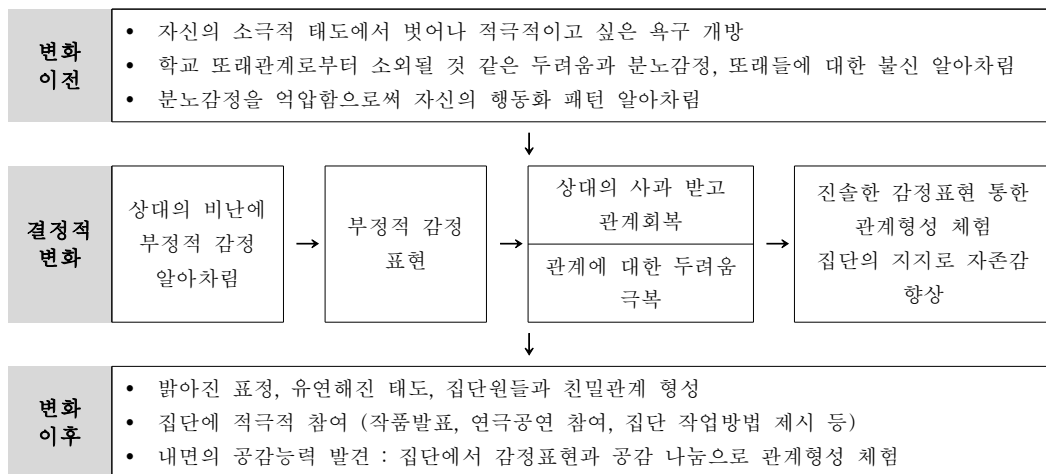
아이들이랑 안 친해도 피하지 않아요. 개가 제 친구랑 같은 반이고 반애들은 친하게 지내니까. 제가 피하지 않으니 애들도 안 피하고 그냥 잘 지내는 거 같아요. 그래서 처음엔 어색한데 계속 말하다보면 뭔가 털어 놓을 수 있는 계기가 되지 않을까요?

(A 개인면담 12월 10일)

A는 스스로 매사에 신중하게 생각하고 지난 일을 돌아보면서 늘 후회하던 태도에서 벗어나 ‘유연성’을 갖게 되었다고 하였다. 그러면서 학교에서 또래들과 어떻게 친해질 수 있을지 고민하던 이전과 달리 편안하고 자연스럽게 관계할 수 있게 되었다.

나) 참여 청소년 B의 변화과정

표12. B 변화과정



B의 부적응 문제는 학교 내 또래관계에서 소극적이며 고립되어 있는 것이었다. 급우들 사이에서 떨어져 지내고 있었으며 점심시간에도 같이 밥을 먹을 친구가 없어 담임교사의 주선으로 혼자 먹던 급우들과 함께 점심을 먹고 있다. 상담 첫 회기, B는 소극적인 자신을 적극적으로 변화시키기 위해 ‘도전’해보겠다고 하였다. B의 적극적 행동은 그림게임에서 발휘되었고, 집단의 지지를 받았다. 승패를 가리는 놀이 상황에서 B는 적극적으로 행동하고 목소리도

커지고 집단원들과 장난도 했다. 그런 중에도 B는 신체적 표현을 어려워했지만 게임 중에 예쁘다는 칭찬을 받고 얼굴이 빨개지면서도 기뻐했고 안아주기도 하면서 이를 극복해나갔다.

B에게 변화의 ‘결정적 순간’은 3회기, 게임의 과제로 말한 자신의 관점을 F가 반박했을 뿐 아니라 B가 반응 못하고 머뭇거리는 태도까지 답답하다고 비난할 때 일어났다. B가 적극적으로 행동해보려는 실험적인 ‘도전’ 중에 부정적 감정표현이 B에게 가장 어려운 과제였다. 이는 집단 따돌림의 상처로 인해 학교 또래관계에 대한 두려움과 불신 때문이었다.

B는 상담자와 집단의 적극적 관심과 지지를 받으며 F에게 자신의 서운한 감정을 말할 수 있었다. F는 B의 서운하다는 말을 듣고 자신의 행동을 돌아볼 수 있었고 자신의 잘못을 사과했다. B는 F의 사과를 받고 화해했으며 이 과정에서 그동안 갖고 있었던 또래들에 대한 두려움과 불신에서 벗어나 새로운 관계를 시작할 수 있었다. 이후, B의 변화는 집단 앞에서 발표하기, 연극참여 등 평소 해보지 못한 적극적 행동의 실험으로 이어졌다. B는 학교 또래관계에서도 못하던 말을 할 수 있게 되었으며 무엇보다도 집단원들과 친해져서 학교에 오는 것이 즐거워졌다고 했다. B는 자신의 행동을 적극적으로 변화시키는 외적 노력과 함께 자신의 내면에 대한 알아차림의 증가로 감정표현, 공감능력 등 자신의 내적자원을 발견했다.

1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)

저, 원래 누구랑 눈을 못 마주쳐요 내가 말을 걸면 재는 좋아해줄까? 싫어하면 어찌지.. 제가 좀 걱정이 많아서 학교에서 아이들에게 말을 걸지 못하고 그냥 혼자 지내요 혼자 있으면 아무 말도 안 하고. 아무 것도 신경 안 써도 되니까 편해요, 그냥.

(B 개인면담 10월 13일)

첫 개인면담에서 B는 얼굴이 앞머리로 가려져 있었고 담요로 몸을 감싼 채 방석을 안고 웅크린 자세로 앉았다. B는 학교 급우들이 자신을 싫어할 것 같은 두려움에 자신의 감정을 드러내지 않고 고립되어 지내고 있었다.

B는 급우들로부터 이유도 모른 채 따돌림을 당해 오랫동안 고립되어 힘들었던 시간을 떠올리면서 B는 이유도 밝히지 않은 채 자신을 따돌렸던 급우들에 대한 분노감정으로 인해 친구관계를 맺지 않았으며, 이유도 모른 채 다시 소외될 것 같은 두려움으로 부당한 경우를 당하거나 부정적 감정이 올라와도 표현하지 못한다고 했다.

2) 결정적 변화 이전

(1) 도전 욕구 표현

저는 ‘도전’ 을 선택했어요. 집단에서 소극적인 것을 적극적으로 바꾸고 싶어요. 앞으로 살면서 하고 싶은 것은 포기하지 않고 끈기 있게 계속 도전하면 좋겠어요. 좀 더 적극적이고 활발해지고 싶어요. (집단상담 1회기 집단에서 키우고 싶은 마음)

집단 상담에서 제가 뭐 할 때마다 다른 나를 발견했어요. 원래 목소리가 잘 안 커지거든요. 그런데 게임할 때 진짜 목소리 커지고, 막 흥분하는 거 알았어요.

(B 개인면담 10월 22일)

집단 첫 회기에 B는 자신이 학교생활에서 소극적이었으나 집단 상담에서 적극적으로 행동하기 위해 도전해보겠다는 뜻을 세웠다. B의 도전욕구는 2, 3회기 놀이상황에서 집단원 모두 팀의 승패에 집중할 때 쉽게 발휘되었다. B는 큰 소리로 말하고 가끔은 흥분하면서 집단원들과 게임을 즐겼으나 놀이 중에도 집단의 관심이 자신에게 집중되면 다시 긴장되고 위축되는 모습을 보였다. 특히 신체와 관련하여 관심을 받으면 순간적으로 얼굴을 붉히고 몸이 긴장,

위축되는 모습이 나타났다. B는 이러한 신체적 반응에도 굴하지 않고 곧 집단원들의 관심에 집중하여 기뻐하였다.

(2) 부정적 감정 알아차림

A: 둘이 계속 장난쳐서 E 손을 잡았는데 그래도 둘이 웃으면서 장난쳤어요.

F: 아까 C도 제 손 잡고 (장난) 하지 말라고 했어요.

상: 말 없는 B는 지금 어떤 경험을 하고 있니? 지금 너의 몸, 생각, 감정은 어떤지 궁금해.

B: 빨리 했으면 좋겠다. 더 말해요? (상: 네. 더 말해주세요.) 참 재미있게 논다.

F: 뭔가 할머니가 우릴 바라보는 것 같아. (집단상담 4회기 알아차림 연습)

학교에서 1년 지나면서 반이 바뀔 때마다 힘들었어요. 나는 계속 친구로 생각하는데 개는 그냥 걸로만 친하다가 다시 안 볼 사람이 될까봐. 아예 처음부터 나도 마음을 안주고 그냥 다 좋은 게 좋은 거로 넘어가고 그렇게 하게 됐어요. 중 1때 한 애랑 좀 친해져서 개 주변 애들도 같이 지냈는데, 갑자기 그 애랑 사이가 안 좋아지니까 그 아이들 모두가 저를 모른척했어요. 저는 이유도 모르고, 아무도 없이 혼자 지냈어요. 그 후로는 학교에서 새로운 아이들을 사귀지 않았어요. 또 내가 조금만 나쁘게 하면 나빠질까봐 무서워서 아무 말도 못해요.

(B 개인면담 10월 22일)

B는 집단상담 중에 누군가 산만하게 장난으로 집단을 방해해도 아무 말도 못하고 가만히 앉아있었다. 상담자가 B의 기분을 묻자 (활동을) “빨리하면 좋겠다.”는 생각을 감정으로 말하면서 작아진 목소리로 어렵게 말했다. 또래관계에서 B는 용기를 낸 적극적 행동과 달리, 다시 위축된 모습을 보였다.

개인면담에서 B는 학교에서도 아이들에게 소외되었던 상처 때문에 깊은 마음을 주지도 못하고 또다시 소외될 것 같은 두려움에 또래들에게 아무 말도 못한다고 하였다. B는 이러한 계기가 된 학교에서의 일어났던 사건들을 떠올

렸다. B는 집단따돌림의 상처로 인해 솔직한 자기표현을 못하는 자신을 알아차리게 되었다.

(3) 관계 알아차림

눈 감고 감각 알아차림 하면서 내가 어떤 상태인지 내 주변이 어떤 지 알 수 있었던 거 같아요. 내 몸이 어디가 불편한지도 알고 예전엔 지나쳤던 사소한 감정이나 생각도 알게 되었어요. 나를 잘 알게 되면서 평소에 그냥 지나쳤던 다른 아이의 행동에 대해서도 말을 하게 된 거 같아요.

집단에서 ‘이야기 하는 것’ 이 새로운 경험이에요. 학교에서는 사이가 틀어지는 게 싫어서 딱히 어떤 말도 해주지 않고 그냥 웃고 넘기는데 이렇게 모여서 내 기분이 어떻게 네 마음은 어때냐.. 이렇게 나누니까 서로의 마음을 알고 느끼게 되었어요.

(B 개인면담 10월 22일)

B는 자신의 느낌과 생각에 민감해지면서 이전과 다른 새로운 환경을 인식하게 되었으며, 남의 행동에 대해서도 이야기 할 수 있게 되었다고 하였다. 이로써 이유도 몰랐던 따돌림이나 학년이 바뀌면서 단절되었던 관계에서 오는 불신감과 두려움을 지금의 장에서는 내려놓게 되었다. 또한 대화연습으로 감정과 생각을 나누면서 서로의 마음을 잘 알고 수용하게 되었다고 하였다.

3) 결정적 변화

B는 학교에서 피상적인 또래관계를 유지하게 했던 집단따돌림의 상처들을 개방하는 한편, 자신의 내면을 알아차리고 대화적 관계를 만들어가는 경험으로 진솔한 감정표현을 통한 새로운 관계형성을 시작했다. B의 변화는 그동안 습관적으로 가렸던 자신의 몸에 대한 집단의 관심을 긍정적으로 받아들이고

집단원들과 시선을 교류하는 긍정적인 관계형성에서부터 시작되었다.

(1) 신체적 수용

F: 당신은 참으로 예쁘게 생겼습니다. (B : 미안해.)

E: B 얼굴이 새빨개졌어요. 너무 예뻐, B가.

F: 당신은 참으로. (상: 구체적으로) 코랑 머리카락이 예쁘게 생겼습니다. 오뚝한 코가 진짜 예뻐. (B: 웃음)

상: B, 지금 기분이 어때?

B: 참 좋아요.

(집단 2회기 그림게임)

승패를 겨루는 놀이상황에서 B는 목소리도 커지고 적극적으로 참여했으나 자신의 외모에 대해 집단원들에게 관심과 칭찬을 받으면 얼굴을 붉히고 수줍어하였다. 하지만 B는 더 이상 얼굴을 돌리거나 머리카락으로 얼굴을 가리지 않았으며 좋은 감정을 있는 그대로 나타냈다. B가 집단의 따뜻한 관심과 지지를 받으며 자신의 신체감각을 수용하고 자신에 대한 긍정적 감정을 표현할 수 있었던 장면이었다. 이로써 새로운 환경 속에서 변화하는 자신을 인식하기 시작한 것으로 보였다.

(2) 부정적 감정표현

상: F가 말할 때 B가 고개를 숙이는 걸 봤어. 그래서 B 기분이 궁금해졌어요.

B: 뭐라 해야 될지.(침묵) (상: 그때 든 기분은?)서운했어요. 조금만 더 부드럽게 말해줬으면 괜찮았을 텐데..

상: F랑 대화해보니 어땠어요?

B: 평소에는 이런 기회가 없었는데. 기분을 말하니까 편안해졌어요.

(집단상담 3회기 그림게임)

그림게임 중, B의 관점을 F가 거칠게 반박하자 B는 자신의 감정은 드러내지 않고 F의 관점을 인정하였다. 상담자는 B의 몸으로 나타난 감정을 반영하여 읽어주었으며 B는 상담자의 관심을 받으며 자신의 서운한 감정을 표현할 수 있었다.

B는 습관적으로 감춰온 관계에서의 부정적 감정을 신체 알아차림과 상담자의 도움으로 표현함으로써 그동안 눌러두었던 부정적 감정이 해소되었으며 부정적 감정표현이 집단에서 긍정적 관계를 회복하는 경험하게 되었다.

(3) 적극적 행동 1 - 발표

(웃음) 딱 보면 알겠지? 이게 바다. 여기 폭포. 애들아, 집중해줄래?(웃음) 여긴 우리 학교. 작은 학교가 좋아서 일부러 작게 만들었어. 해가 지고 있어. 사람들은 여기에서 기다려요. (상: 누가 기다려요?) 남자친구요(웃음). (집단상담 5회기 ‘꿈의 학교’ 조별작업 발표)

B는 조별 협동 작업에서 집단원들과 즐겁게 어울렸으며 자청하여 집단 앞에서 장난스럽게 작품을 소개했다. B는 상담초기에는 집단의 시선이 집중되지는 게임 상황에서만 과감하고 유쾌해졌으나 이제 집단원들과 친밀해졌으며 집단의 시선을 받으면서도 유쾌하게 이야기할 수 있게 되었다. 회기 마무리에서 B는 집단원들과 친해진 것이 무엇보다 기쁘다는 소감을 밝혔다.

(4) 적극적 행동 2 - 연극참여

저는 원래 소심해서 연극 같은 거 못해요. 잘하지는 않았지만 이렇게 연극공연에 함께 했다는 것이 제게는 커다란 도전이에요. 너무 좋아요 (집단상담 6회기 연극공연 소감)

연극한다고 할 때 되게 많이 어색하고 부끄러웠어요. 하지만 연극을 어떻게 해야 할지 애들이랑 여기서 정하면서 해나가니까 연극에 집중할 수 있었고 함께 하면서 좀 들쭉했어요.

(B 개인면담 11월 15일)

B는 자신이 연극공연에 참여한 것은 평소에는 전혀 할 수 없었던 적극적인 행동이었다고 스스로 인식하였다. 수용적인 집단 안에서 친해진 집단원들과 즉흥적으로 공연을 만들어가는 과정에서 B는 스스로를 평가하는 평소의 부담감을 내려놓을 수 있었으며 함께 하는 즐거움으로 들뜨고 흥분했다고 회상하였다.

4) 결정적 변화 이후

(1) 공감적 관계형성

평소에는 “이랬어, 저랬어.” 하는 말밖에 못했는데 알아차림 연습을 하면서 어떻게 생각하고 느끼는지 얘기할 수 있었어요. 또 아이들처럼 감정을 나누면서 내 안에 공감하는 마음이 있다는 것을 발견했어요. 공감해주면서 서로 마음이 연결되는 것 같아요.

(집단상담 8회기 집단에서 발견한 마음 찾기)

B가 F를 그렇게 공감해 주지 못했어요. B는 F와 갈등이 많았고 B가 F에 대해 선을 확고고 불편해 했는데 서로를 수용해가고 이해하고 받아주려고 노력하는 것이 보였어요. 오늘 알아차림 연습에서 B가 F의 감정만 받아준 것이 아니라 좀 더 가까이 곁에 있어주는 느낌을 받았어요.

(상담자 개인면담 2015년 11월 15일)

B는 집단초기에 생각과 감정을 구분하지 못했고 알아차림 연습에도 잘 따라가지 못했다. 집단원들과도 거의 말이 없었던 B는 집단원들과 가까워지면서 점차 대화가 늘어났다. 알아차림 연습은 상담 5회기 이후 따라갈 수 있었다. 6회기 알아차림 연습 중, B는 그동안 잦은 갈등으로 거리를 두었던 F의 분노감정에 공감할 뿐 아니라 같은 편이 되어주는 따뜻한 마음을 보여주었다. 집단상담 마지막 회기에 B는 집단원들과 자신의 생각과 느낌을 나눌 수 있고 그

런 자신의 내면에서 공감능력을 발견했다고 말했다. 학교에서 B는 급우들과 피상적인 관계만을 유지해오던 패턴에서 벗어나 아이들과 편안한 대화관계를 만들어가는 변화가 나타났다.

(2) 적극적 행동 3 - 집단 작업방법 제시

각자 하나의 꽃이 되어서 하나하나의 꽃들이 모여서(손동작으로 꽃을 만들면서)... 하나의 꽃마다 자기가 말한 주제를 표현하면 좋겠어요. (집단상담 8회기)

E: B에게 도전카드를 선물해요. B가 집단에서 도전하는 모습을 칭찬해주고 싶어요.

상: 우와! B가 도전하고 싶다고 했는데 E가 그 모습을 발견했구나.

B: 아! 내가 맨 처음에 골랐던 카드인데 이것 나한테 줘서 고마워.

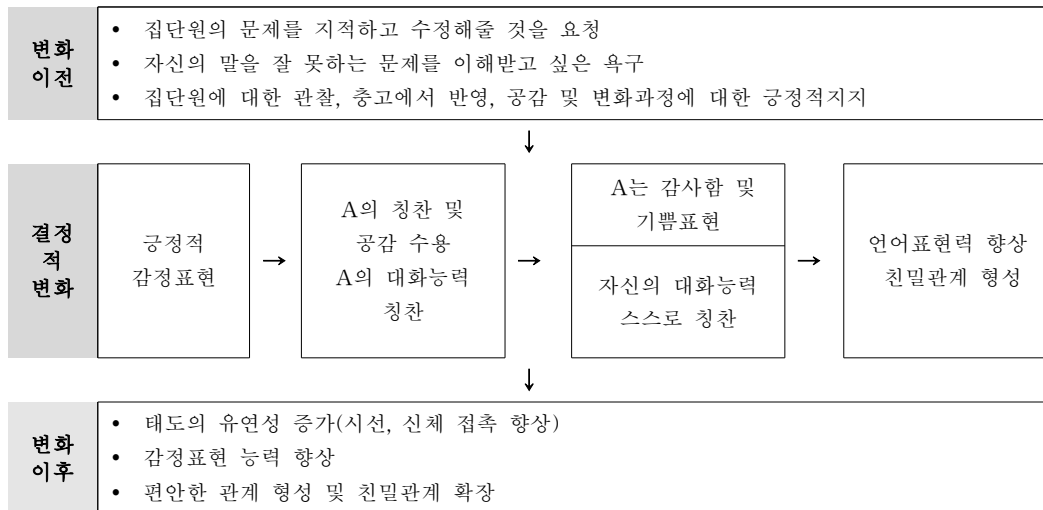
(집단상담 8회기 친구에게 발견한 마음 칭찬하기)

집단상담 목표로 선택했던 ‘도전’을 집단에서 이루어냈다고 E로부터 칭찬받았다. 마지막 공동 작업에서 B는 집단 작업방법을 제시함으로써 자신의 의견을 적극적으로 드러냈다.

8회기 집단 콜라주 작업에서 상담자는 작업 구성방법을 집단원들 스스로 결정하도록 제안하였다. 내면화된 문제를 지닌 집단원들이 자신의 의견을 집단에 제시하는 것은 그동안 쉽지 않은 작업이었으나 C부터 의견을 제시하기 시작하였다. B는 수줍은 표정으로 손동작과 함께 각 집단원이 한 송이 꽃이 되어 각자 경험한 자신의 주제를 꽃 속에 표현하면 좋겠다고 제안하였다. 집단원들은 B의 제안을 수용하여 작업 방식으로 채택함으로써, 앞으로 B가 학교활동에 참여할 수 있는 힘을 갖게 될 것으로 여겨졌다.

다) 참여 청소년 C의 변화과정

표13. C 변화과정



C는 학교에서 말이 전혀 없고 수업 활동에서도 아이들과 함께하지 못하여 담임교사에게 상담을 권유받았다. 사전면담에서 C는 상담을 받아봤지만 자신이 잘 알고 있는 내용이라 도움이 되지 않았다고 했다. 연구자가 학교에서 어떻게 지내는지, 힘든 것이 있는지를 묻자 C는 누군가 자신에게 말을 걸어 오면 점점 답하기 어렵다면서 눈물을 흘렸고 이번 상담을 하면서 자신을 좀 더 이해해보겠다고 말했다.

상담 2회기, 집단에서 받고 싶은 마음 표현하기에서 C는 자신이 말을 제대로 못해서 말이 끊길 때가 있어도 이해해주길 바라는 마음을 전했다. 이후 C는 집단원들이 이야기하는 것을 유심히 바라보다가 피드백 시간에 객관적이지만 따뜻한 관점으로 조언하거나 격려해주기 시작했다.

C의 변화는 주목할 정도로 다양했지만 그 중에서도 가장 결정적인 변화는 알아차림 연습 5단계에서 자신의 그림이 학교에 전시된 것에 대해 기쁜 감정

을 표현하고 A가 C의 그림능력을 칭찬하고 함께 기뻐하면서 서로 공감과 칭찬을 이어간 대화의 순간이었다. 말없이 혼자 지내면서 ‘좋다’ ‘나쁘다’ 정도의 감정구별조차 안 된다던 C가 자신에게 일어난 일을 알리면서 감정을 표현하고 상대와 공감적인 상호교류와 칭찬을 나눈 것은 실로 놀라웠다.

이 결정적 변화의 순간이 갖는 또 다른 의미는 C의 감정표현과 공감적 교류가 그동안 열심히 학습해온 내용을 그대로 적용했던 알아차림 연습 마지막 단계의 실습에서 나타났다는 점이다. 이 순간을 기점으로 C는 집단상담에서 자신의 감정과 욕구를 보다 잘 느끼고 표현하게 되었으며 집단원들과도 보다 가깝고 친하게 지내는 모습이 보였다.

1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)

연구자: 검사에서 ‘선생님들과 이야기를 나눌 수 있다’ 로 체크했네. 어느 선생님과 이야기를 나눌 수 있는지?

C: 할 수 있다 이지 (선생님들과) 이야기를 나눌 경험은 없어요.

연구자: 학교에서 터놓고 이야기할 친구가 많다. 이건 어퍼니?

C: 대충보고 체크 했나 봐요. ‘학교에서 터놓고 이야기할 친구가 많지 않다’ 로 바꾸고 싶어요...학교에서 거의 혼자 있어요. 수업시간에 그림을 그리거나 다른 생각을 하는데 수업 시간에 모둠을 짜라고 하잖아요. 같이 할 사람이 없을 때 우울해요.

(C 개인면담 9월 12일)

상담 초기에 C는 사람들의 시선을 피해 한 곳만 바라보았으며 반듯하게 앉은 채 자세도 거의 흔들림이 없었다. 머리카락을 모두 뒤로 넘겨 묶었으며 꼭 다문 입과 표정 없는 얼굴은 엄숙할 정도로 딱딱하게 보였다. C는 면담에서나 집단에서 스스로 말을 꺼내지 않았고 질문을 받으면 답하기까지 오랜 시간이

걸렸다. C는 학교부적응 척도검사에서 대부분의 질문에 학교에 적응을 잘할 수 있다고 답했었다. 연구자가 검사내용을 다시 물어보자 C는 이야기를 할 수 있다고 생각하지만 실제로 이야기를 해본 경험은 없다고 말했다.

C는 학교에서 늘 혼자 지내며 대부분의 수업시간에도 수업에 집중하지 못하고 자기만의 생각에 빠져있어 주변 환경과 단절되어 있었다. 고등학교에서 늘어난 수업시간 중 모둠활동에 C는 모둠을 짤 수도 없고 모둠에 들어갈 수도 없어 혼자 남아있어야만 했을 때 너무 우울하다고 했다.

2) 결정적 변화 이전

(1) 언어표현 향상

저는 느리게 말하는 것을 ‘이해’ 받고 싶어요.제가 고민하는 시간이 많고 신중한 성격이어서 말하다가 공백기가 좀 있는 것도 이해를 받고 싶어요. (집단상담 2회기)

뭘 하든지 전 생각을 오래 하고 너무 주저함이 많아요. 제가 머뭇거리는 것을 아이들이 받아주니까 좀 더 말하려고 노력하게 되었어요. (C 개인면담, 9월 22일)

나는 지금 애들이 웃고 얘기를 주고받는 것을 제 3자의 시점으로 관찰하고 있다는 것을 알아차립니다. A는 잘 받아주고 B는 되게 잘 웃는다고 생각하고 F도 웃음이 많다고 생각하는 것을 알아차립니다. 나는 이미 대화의 장에 들어와 있으며 언제든지 참여할 수 있다는 것을 알려주고 싶은 마음입니다.....아이들의 마음을 이해해요. B는 생각을 너무 껌뻌 숨기지 않고 그대로 말해도 괜찮다고 생각하고, F도 고치려는 마음이 있고 지금도 그런 노력을 계속하고 있잖아요. 서로 훈훈하게 잘 대화했다고 생각해요. (집단상담 3회기)

상담 2회기에 상담자가 집단에게 바라는 마음을 표현하도록 제안하자, C는

자신의 말을 잘 못하는 문제를 솔직하게 개방하며 집단원들이 이해해줄 것을 부탁했다. C는 집단원들의 상호작용을 유심히 관찰한 후 그들의 모습을 피드백하기 시작했으며 집단원들은 C가 객관적이면서도 따뜻하게 전하는 말을 집중하여 들었다. C는 집단에서 말하는 횟수가 늘어났으며 말하는 방법도 향상되고 말의 내용도 부드럽게 변화하였다. C는 무엇보다도 자신의 이야기에 경청해주는 집단원들을 보면서 말하는 것에 자신감을 갖는 것 같았다.

(2) 신체적 표현과 접촉

어. 미션카드 나오면 소리 지르기도 하고 안기기도 하고 눈도 쳐다보기도 하고 그런 것들을 해서 재미있었어요.(밝고 자연스러운 표정, 큰 웃음). (집단상담 2회기)

알아차림 연습에서 C가 E 다리위에 자기 다리를 올려놨어요. 대화연습 끝났을 때 E가 “이제 좀 내려!” 그러는 거예요. 제가 가까이 붙어 앉으라고 했었고 담요를 덮어주었거든요. 깜짝 놀랐어요. C 얼굴이 정말 많이 편안해보여요. 제 일지에도 미소, 웃음, 이런 걸 적어놨거든요. 상담 3, 4회기 때만해도 거의 안 웃었고 아이들이 다가오면 비켜서면서 거리는 듯이 보였는데. 아까 사진 찍었을 때 C가 B한테 기대고 있었어요. C가 신체 접촉을 한다는 게 놀라웠어요. (상담자 면담 11월 17일)

C는 그림게임에서 얼굴이 상기되면서 집단원 한명 한명을 마주보면서 얘기하기도 하고 안기기도 하면서 신체동작 과제를 열심히 해냈다. C는 다양한 신체동작을 해내면서 딱딱하게 굳어 보였던 얼굴표정과 몸짓이 좀 더 부드러워 보였다. 또한 알아차림 연습 단계에 따라 신체감각, 감정, 생각, 욕구표현을 정확히 익히는 모습이 보였다.

3) 결정적 변화

(1) 긍정적 감정표현과 공감적 교류

C: 내 그림이 (학교) /층에 전시되어 있잖아 그게 몇 주 동안 그려서 학교 대회에 냈었거든. 사람들이 내 그림이냐고 물어보기도 하고, 그래서 기분 좋아.

A: 나도 네 그림 옆을 지나갈 때 내 친구가 그렸다고 맨날 자랑해. 애들이 잘그렸다고 하면 나도 기분이 좋았어. 네게는 나한테 없는 그림 그리는 재능 같은 게 있어서 부럽기도 해.

C: 네 친구들이 내 그림 보면서 잘 그렸다고 하면 너도 뿌듯했단니까 나도 좋아.

A, C: 웃음

A: 네 그림 때문에 행복하기도 하고 나한테 없는 재능이 부럽기도 해.

C: 네게는 나한테는 없어서 부러운 재능이 있어서 나도 부러워. 너는 지금 이렇게 말하는 것처럼 뭔가 친구들이랑 대화를 주고받을 때. 재미있게 말하고 기분 좋게 해주는 것 같아.(웃음) 말을 참 잘하는 재능.

A: 나는 살면서 처음 그런 소리를 듣는 거라서(웃음). 나도 모르던 장점을 발견해주어서 정말 좋아. 고맙고.

C: 내가 한 말로 네 기분이 좋아졌다니 나도 뭔가 기분이 좋아졌어.

(5회기 알아차림 대화연습)

C는 매회 눈에 띄는 변화를 거듭했지만, 5회기 둘씩 짝지어 하는 알아차림 연습에서 A와 대화하면서 변화의 결정적인 순간이 이루어졌다. 말없이 지내면서 '좋다' '나쁘다'의 구별이 안 되다던 C가 자신에게 일어난 일을 자랑하고 기쁜 감정을 표현하면서 대화상대 A의 칭찬과 공감을 받았다. C는 다시 공감해준 A를 칭찬하면서 서로 물 흐르듯이 공감과 칭찬을 이어갔다. 이 과정에서 C와 A의 표정과 목소리가 밝아지면서 서로 힘을 주고받는 모습이었다.

4) 결정적 변화 이후

(1) 감정표현

인형은 일단 외롭고 그리운 감정을 느끼는 아이 옆에서 아이가 안쓰럽고 가엽고 걱정스러운 마음이었어요. 그 아이 이야기를 똑같이 따라서 해 준거는 계속 불안해하는 아이 마음을 풀어주고 안심시켜주려고. (집단상담 6회기 연극 중 역할의 감정표현)

C가 인형 연기를 할 때 너무 감정 없이 그냥 앵무새처럼 따라하는 것처럼 보였어요. 그런데 감정카드에서 자신이 느낀 감정을 고르기에서 한참을 골라서 듣고 오더라구요. “걱정스럽다” “가엾다” 등등. C가 표현은 미묘하게 하지만 걱정스럽고 가엽게 생생하게 느끼고 있다는 것을 알았어요. (상담자 개인면담 11월 17일)

6회기 연극공연에서 C는 인형 역할을 맡았다. 인형연기는 거의 감정표현이 없이 몇 마디 말을 하면 되었다. 연극을 마치고 자신의 역할에서 느낀 감정 찾기 활동에서 C는 제시된 감정카드를 오랫동안 살핀 후, “외롭다”, “그리워하다”, “안쓰럽다”, “가여운”, “걱정스러운”, “안심시켜주고 싶은” 등의 카드를 골라 인형의 감정에 이입하여 세세하게 표현하였다.

감정카드에서 감정 찾기 작업은 C의 평소 표현되지 않는 내면의 감정들을 찾기 위한 좋은 도구인 것 같았다. C는 감정카드를 활용함으로써 자신의 내적 감정을 표현하는 데 도움이 되었다고 밝혔다.

(2) 관계를 통한 성장

이야기 하고 느낌을 나누면서 친해지고 그 과정에서 많은 걸 깨달았어요. 즐겁고 건강해진 느낌이고 통합적으로 배움 같은 게 있었어요. 제 상태를 알면서 좀 더 저를 챙길 수 있었고. 서로 부족한 것들을 대화로 나눠서 남도 챙길 수 있었어요. 마음이 더 성장한 느낌. 집단 활동에서 건강해진 걸 발견하면서 이 활동에 감사하는 마음이에요.

(8회기 집단상담 소감나누기)

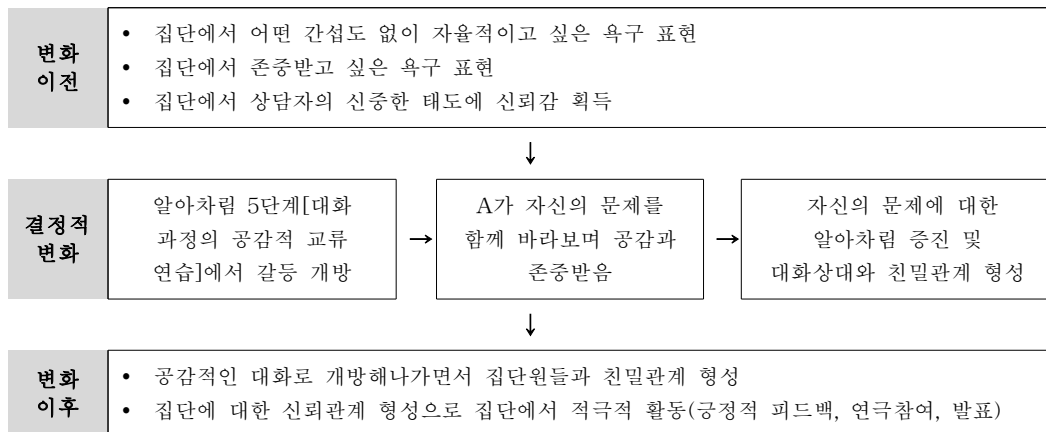
C의 플라주 작업은 처음에 아기였는데 건강하게 자라고 웃으면서 서로 손을 잡은 건강한 어른 모습이 되었잖아요. C가 집단 안에서 성장했다는 얘기가 의미 있게 다가왔어요.

(상담자 개인면담 12월 17일)

집단상담 전체 경험에 대한 C의 주제는 ‘집단에서 느낀 것과 얻은 것 - 건강과 성장’이었다. C는 알아차림 대화연습으로 자신이 이야기를 할 수 있게 되었다고 했다. 또한 집단상담에서 감정을 나눌 수 있어서 자신과 집단원들 모두가 하나가 된 느낌이며 건강해지고 성장했다고 생각한다고 하였다. 혼자서 고립되어 있던 C가 모두가 하나 된 느낌이 들어 뿌듯해진다는 이야기가 나온 것이 집단을 통해 이루어진 실로 큰 변화로 여겨졌다.

라) 참여 청소년 D의 변화과정

표14. D 변화과정



D는 정서행동특성검사에서 문제점이 발견되었고 잦은 지각과 결석으로 유급될 수 있는 상황이었다. 게다가 D는 학교에서 진행한 상담을 통해 아빠로 인해 자살을 시도한 사실이 드러났고, 담임교사에게 반복해서 자퇴의사를 밝혀 ‘관리대상학생’으로 학교의 관심을 받고 있었다. D는 학교에 오면 급우들과 별 문제 없이 지내지만 학교에 오고 싶을 정도로 친한 친구가 없다고 했다. D는 학교 출석에 도움을 줄 수 있는 방법의 하나로 집단상담에 함께하게 되었다.

집단 5회기까지 D는 상담활동 중 자신이나 가족에 관해 일절 언급하지 않았으며 집단상담에도 지각과 조퇴가 잦고 결석도 있어서 상담을 그만두게 될 것 같았다. 그러한 D에게 변화의 결정적 순간은 상담 6회기 둘씩 짝지어 하는 알아차림 연습에서 나타났다. D는 A와의 대화에서 남자친구와의 갈등을 털어놓으면서 집중하였으며 목소리가 점점 커지고 연습이 끝난 후에도 서로 이야기를 이어나갔다. D는 자신의 고민을 털어놓으면서 무거운 마음이 가벼워졌고

A가 자신의 상황을 이해하기 위해 애쓰고 자신의 감정을 함께 느껴주는 과정에서 서로 가까워지고 힘을 주고받는 모습이였다. D는 대화에 집중함으로써 공감감이 이루어지고 서로 친밀해졌다고 말했다.

D의 변화의 결정적 순간의 의미는 그동안 피해왔던 자신의 부와 지속된 깊은 갈등을 개방하지 않으면서도 지금 여기에 집중함으로써 무거운 마음이 해소되고 감정을 나누고 친밀관계가 될 수 있다는 깨달음이라고 볼 수 있다. 변화의 결정적 순간 이후, D는 집단에 늦거나 일찍 가거나 빠지지 않았으며 집단 활동뿐 아니라 쉬는 시간에도 집단원들과 이야기 나누는 모습을 보였다.

1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)

등교 시간을 자율적으로 선택하고 수업은 내가 원하는 과목을 선택해서 들을 수 있으면 좋겠어요. 외국의 ‘섀머 힐’ 학교처럼.” 이런 얘기하면 그런 학교 찾아서 유학가라, 그런데 전 영어도 못하니까. 할 말이 없죠. 그렇다고 학교 때려치우고 혼자서 공부할 자신은 없어요. 아침에 일어나면 학교는 가야지 생각하는데 그게 잘 안돼요.

학교에 같이 오는 친구도 없고 오면 만나고 싶은 친구도 없어요. (학교)오면 애들하고 잘 놀긴 놀죠. 제가 집에 있을 때 애들이 학교에서 전화해서 언제 오냐? 빨리 와라! 그러지만 그냥 개네 때문에 학교에 올 정도는 아닌 것 같아요. 진짜 친한 애들이 몇 명이라도 있으면 모르겠는데..

화를 내도 제가 맘에 담아두는 성격이 아니어서 왜 화냈는지 모르고, 뒤끝이 없다 해야 되나? 상대는 상처를 받을 일이 없죠. 상대가 잘못해서 제가 화낸 것이니까. 때리지는 않아요.. 지난 중간고사 끝난 다음 날부터 밤 한시까지 공부하랬어요, 아빠가. 지금처럼 공부 안 하면 대학교 못 간다고.. 제발 신경 안 써 줘요면 좋겠어요. (아빠) 생각하기도 싫어요.

(D 개인면담 9월 12일)

연구자와의 첫 만남에서 가볍게 화장을 한 예쁜 용모의 D는 교복위에 스웨터를 걸친 단정한 옷차림이었다. 처음 대화를 시작할 때 D는 약간 긴장된 표정으로 말을 하지 않았으나 연구자와 이야기를 주고받으면서 목소리도 평온해지고 연구자를 바라보기도 하면서 편안해졌다. 하지만 D는 학업, 학교, 미래에 대한 부정적인 관점을 갖고 있었다. D는 앞으로 하고 싶은 것도 없고 무엇을 해야 할지도 모르는데 학교에 매일 일찍 와서 모든 수업을 다 듣고 밤늦게 까지 있는 것이 싫다고 했다. 학교를 그만두고 혼자 공부할 자신은 없어 등교는 해야겠다고 생각하지만 친한 친구가 없어서 결석을 자주 하는 것 같다고 했다.

D는 누구에게도 자신의 속마음을 얘기하지는 않지만 자신은 담아두지 않고 그때그때 푼다는 이야기를 할 때 화가 많이 난 표정이었다. 이어서 D는 어린 시절에 아빠에게 받은 강요와 체벌을 기억하였으며 지금까지 자신을 지나치게 간섭하면서 언어폭력을 지속하는 아빠에 대해 이야기하기도 싫고 생각하기조차 싫다고 했다.

2) 결정적 변화 이전

(1) 자율의 욕구

저는 ‘자율’을 선택했어요. 타인의 지시나 간섭을 받기 싫고 제 삶을 스스로 세운 원칙과 계획에 따라 독립적으로 살고 싶습니다.

(집단상담 1회기. 집단에서 기르고 싶은 마음)

집단 1회기, 자신이 좀 더 키우고 싶은 마음을 마음자세카드에서 골라 소개하기 활동에서 대부분의 집단원들은 자신에게 부족한 부분을 골라 어떻게 키우고 싶은지를 다짐하였다. 그러나 D는 마음자세카드에서 ‘자율’을 선택하여

누구의 간섭도 받지 않고 자신이 스스로 결정하고 선택하고 싶다고 했다. 또한 자기 스스로 원칙을 세우고 미래를 계획하고 싶다고 덧붙였다.

D는 집단 활동으로 제시된 ‘어린 시절 집 그리기’나 ‘가족상징 작업’에서도 가족이나 집에 대해 그리지 않았고 가족에 대한 의미 있는 말도 하지 않았다. 아빠로부터 벗어나고 싶은 마음이 학교와 주변 아이들과의 관계에도 적용되는 것처럼 보였다. 남의 간섭 없이 자기가 원칙을 세우고 독립적이고 싶다는 D의 욕구는 상담자와 집단원들에게 그대로 수용되었다.

(2) 존중의 욕구

저는 여기서 ‘존중’ 받고 싶고 서로 존중해주면 좋겠다고 생각합니다. 존중받고 싶은 마음을 알았으니까 존중받기 위해 저도 노력해야겠다고 생각합니다.

(집단상담 2회기, 집단에서 받고 싶은 마음)

집단 1회기에 간섭 받지 않고 자율적이고 싶다고 강조했던 D는 2회기에 ‘존중’카드를 골라 자신이 집단에서 존중받고 싶고 서로 존중해주면 좋겠다는 마음을 이야기했다. 덧붙여 자신도 존중받기 위해 노력해야겠다고 다짐했다.

D는 상담에 늦거나 일찍 가기도하고 집단 5회기에는 학교에서 조퇴하여 집단에 참석하지 않았다. 상담자와 집단원들은 D가 말한 아프다거나 집안 일이 있다는 이유를 그대로 받아들였고 D가 상담에 참여했을 때 더욱 기쁘게 반겼다. D는 집단 활동 중 가족과 관련된 이야기는 회피했는데, 상담자는 D가 프로그램 내용에서 벗어난 것에 개의치 않고 D가 표현한 것을 그대로 받아주었으며 과정에서 나타나는 D의 긍정적인 태도를 찾아 칭찬했다.

(3) 상담자에 대한 신뢰

저는 상담 선생님께서서 신중함을 발견했어요. B와 F, A와 F가 갈등을 풀어갈 수 있도록 도와주시는 모습이 정말 신중해 보이셨어요. (집단상담 3회기 집단에서 발견한 마음)

3회기 집단놀이 상황에서 집단원들 사이에 갈등이 발생하자 상담자는 이들을 대화로 풀어갈 수 있도록 도왔다. 회기 마무리에 상담자가 집단 친구들에게서 발견한 마음을 칭찬해주기 위해 마음자세카드를 돌렸을 때, D가 처음으로 상담자의 신중함을 칭찬했다. D는 상담자를 칭찬함으로써 집단상담을 안전한 장으로 여기게 되는 것 같았다.

3) 결정적 변화

제게서 집중을 발견해서 좋았어요(웃음) 아이들과 이야기에 더 집중하게 되구. 그러니까 즐겁고 또 공감을 주고받으면서 친해졌다는 생각이 들었어요.

(집단상담 6회기 소감나누기)

알아차림 연습에서 A랑 얘기할 때 뭔가 웃겼던 거 같아요. 자기는 남자친구 경험이 없어서 모르지만 그렇게 했다면 속상했겠다면서 제 편을 들어줬던 거. 뭔가 웃기고 가까워지고 편안해진 경험이었어요.

(D 개인면담 11월 15일)

D가 6회기에 제일 좋아졌잖아요. 처음으로 자기 남자친구와의 관계, 아르바이트하는 문제를 얘기했어요. A가 자기는 남자친구가 없다고 했더니 “너도 생길거야” 그러면서 툭툭 크게 웃고 큰 소리로 얘기했어요. 전에는 목소리 자체가 힘 빠진 소리였는데 목소리가 엄청 커지고 자기 얘기 실컷 하고 A가 들어주고 또 얘기하고 그랬어요. 그 이후로 아이가 집단에 잘 왔잖아요.

(상담자 개인면담 11월 17일)

6회기 알아차림 연습에서 D는 짝인 A에게 남자친구와 아르바이트에 관한 자신의 고민과 복잡한 감정을 털어놓았다. 남자친구 경험이 없는 A는 D의 상황을 잘 알 수 없다고 하면서도 D의 속상했을 마음을 함께하며 편이 되어서 고민을 나누었다. 연습을 마친 후에도 둘은 서로 웃으며 이야기를 주고받는 모습을 보였다. D는 혼자 끙끙대던 갈등을 A와 함께 바라보고 공감 받으면서 문제를 풀 수 있는 실마리를 찾았다.

이 대화가 D에게 결정적 변화의 순간이 된 이유는 그동안 집단에서 자기와 관련하여 일체 말하지 않다가 가장 고민스러운 이야기를 꺼냈으며 이를 통해서 서로 친밀한 관계가 형성된 때문이었다. D는 자신이 대화에 집중할 수 있어서 공감을 주고받고 친해질 수 있었다고 소감을 말했다. 자기 개방으로 친밀한 관계를 경험한 것은 앞으로 D가 집단 상담뿐 아니라 학교적응에도 큰 도움이 될 것 같았다.

4) 결정적 변화 이후

(1) 집단에 대한 신뢰

산만도 아니고 저항도 아니고. 협력도 아닌 중 알았는데 산만, 저항 빼고 ‘협력’ 같다고 해주니까(일동 웃음) 덕분에 잘 알게 되었어(웃음). 발견해줘서 고마워!

(집단상담 7회기 집단 역할 유형보기)

D는 결정적 변화 이후에 집단에 빠지지 않았으며 집단 활동에 성실하게 참여하고 아이들과 함께하는 것을 즐기는 모습이였다. 연극 활동에서 D는 공격 받고 궁지에 몰리는 불리한 남자아이 역할을 맡아 능청스럽게 연기하면서 즐거워했다. 동물 인형놀이에서는 심해괴물이 되어 깊은 바다 속에 혼자 있다가 해변으로 올라왔을 때, 아이들이 다가와 곁에서 괴물을 꾸며주자 D는 웃으면

서 편안해 했다.

동물놀이를 마치고 집단에서 자신이 어떤 역할을 했는지 찾아보기로 하자 D는 자신의 역할 찾기가 애매하다고 하면서 아이들이 찾아준 ‘협력형’이라는 유형을 기쁘게 받고 고마워했다. D가 아이들을 믿고 함께 협력하고자 하는 마음이 었보였다.

(2) 자신에 대한 희망

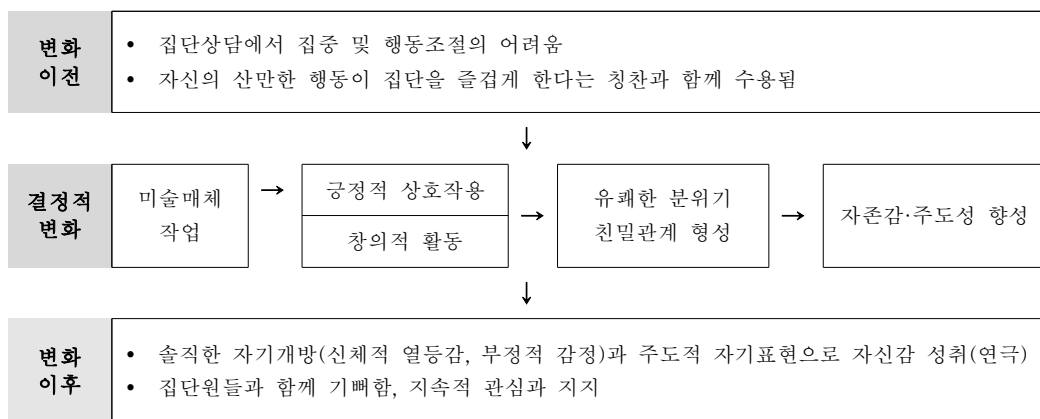
저는 저한테 희망을 줘주세요.. 앞으로 나한테 긍정적인 생각을 더 많이 하려고요(웃음) 그런 희망을 가졌어요. 좋은 모습으로 성장하려는 희망이요(힘 있고 단호하게)

(집단상담 8회기, 자신에게 주고 싶은 마음)

D는 자신에게 ‘희망’을 주면서 아빠와의 갈등에서 오는 부정적 감정을 벗어나 자신의 성장욕구를 찾아가는 것 같았다. 좋은 모습으로 성장하고 싶다는 희망의 말은 D뿐 아니라 집단 모두에게 큰 힘이 되었다.

마) 참여 청소년 E의 변화과정

표15. E 변화과정



E가 처음에는 D한테만 관심주고 혼자 장난치거나 웃긴 걸 찾곤 했었어요. 그런데 게임하면서 아이들끼리랑 조금 관계가 생기더니, ‘꿈의 학교’ 작업하면서 짝이랑 되게 친해졌어요. 알아차림 연습에서도 외부에 시선을 돌렸는데, 친구가 생기면서 점점 집단 안으로 E가 집중하기 시작했어요. (상담교사 면담 10월 15일)

E가 소극적이고 전혀 주도하지 않고 그냥 따르는 식이었는데, 미술활동을 할 때 주도적으로 변해가는 것이 특징적으로 보였어요. (상담교사 면담 11월 17일)

E는 학교 수업을 전혀 따라가지 못하고 어울리는 급우 없이 혼자 지내왔으며 정서 행동평가에서 관심군에 속했다. 담임교사의 추천으로 집단상담에 참여한 E는 상담 초기에 한 아이에게만 관심을 보일뿐 다른 아이들의 대화는 제대로 듣지 못해 상호작용에 어려움을 보이고 산만하게 행동했다. 그러나 점차 아이들의 도움을 받으며 집중하기 시작했으며 미술매체 작업에 큰 흥미와 관심을 보이며 자신의 작업에 집중하면서 아이들과의 상호작용도 활발해졌다.

E의 결정적 변화는 5회기 ‘꿈의 학교’를 주제로 한 미술 집단작업에서 나타났다. 집단작업에서 친밀하게 협력하면서 어려운 부분을 해결해나갔으며, 작품 발표에서는 작품 속 교정에서 흘러나오는 것처럼 음악을 틀고 춤을 추어 집단이 즐거운 놀이의 장으로 변하게 만들었다.

이러한 결정적 변화를 자세히 들여다보면, 상담초기 소극적이던 작업 태도가 적극적으로 변화한 점과 ‘꿈의 학교’ 작품 속에 집단 아이들을 모두 그려 넣어주고 꿈의 학교에서 흘러나오는 음악을 지금 여기에서 듣고 춤추면서 함께 체험하게끔 하는 창의적 발상을 볼 수 있었다. E에게 결정적 변화의 순간을 마주치게 할 수 있었던 요인은 집단 아이들과 친밀해졌다는 것과 자신이 좋아하는 미술매체를 활용하여 아이들과 함께 작업하였다는 것을 들 수 있다.

1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)

나는 지금 아까부터 집중이 안 된다는 것을 알아차립니다. (웃음) 아까까지만 해도 췌췌, 췌췌까지는 아니고 (일동 웃음) 벌써 어두워졌다는 것을 알아차립니다. 저는 지금 (다른 팀의) 상담생이 무슨 말을 하는지 궁금한 걸 알아차립니다. (웃음) 나는 지금 저쪽 팀이 끝났다는 게. (일동 웃음) (집단상담 1회기 알아차림 연습)

E는 보통 키에 마른 체격이었으며 깔끔한 용모이다. 첫 번째 개인면담을 위해 상담실에 들어섰을 때, E는 웃는 표정으로 집단에 같이 참여하게 된 초등학교 동창 D가 어디 있는지를 물으며 찾았다. 연구자와의 면담에서 처음에 다소 어색해하는 모습이었으나 이내 편안하게 이야기를 해 나갔다. 이야기 하면서 목소리가 점점 커지며 말이 빨라졌으며 이야기하는 내내 많이 웃었다. 어린아이 같은 말투였으며 연구자의 질문과는 상관없이 생각나는 대로 쏟아내듯 이야기하였다.

E는 학교에서 급우들과 어울리지 못해서 상담에 참여하게 되었지만 자신은 상담에 대해 아무런 생각도 없다고 말했다. 중학 시절까지 학교에서 말 한마디 없이 목소리도 작고 소극적이었으나 고등학교에 와서 상담을 받으면서 목소리가 커졌다고도 했다. 학교에 오면 ‘수다 떠는 것’이 가장 좋고, 친구들에게 먹을 것을 사주곤 하는데 사주는 것이 그냥 좋다고 했다.

알아차림 연습에서 E는 유난히 자신의 신체감각이나 감정을 느끼기 어려웠다. 외부자극을 받으면 E의 관심은 흩어져버리곤 해서 게임의 규칙을 지키지 못 할 때가 많았으며 생각이나 감정을 묻는 게임과제에도 답을 못하곤 했다. 특히 상담자의 설명이 길어질 때 귀 기울이지 못하고 손가락으로 책상을 툭툭 치거나 낙서하는 등 산만한 행동을 나타냈다.

2) 결정적 변화이전

(1) 집중의 욕구

집중이란 카드를 선택했는데 집중이란 마음의 주의를 온전히 한 곳에 모아 기울이는 것입니다..어. 이것 선택한 이유는 어. 다른 사람이 말할 때 좀 집중을 못하는 그런 게 있어가지고.
(집단상담 1회기 집단에서 키우고 싶은 마음)

집단 첫 날, E는 마음자세카드 중 '집중'카드를 선택하며 집단에서 아이들의 이야기에 집중하고 싶다고 말했다. 상담이 진행되면서 E는 집단원들과 가까워졌으며 집단원들의 도움을 받으면서 점차 집단 활동에 집중하는 모습이 관찰되었다.

(2) 긍정의 욕구

저는 그냥 웃기는 게 좋아요. 저는 별 생각을 안 하고 살아서요.

(E 개인면담 10월 15일)

상: E이 긍정을 골랐어? (E : 네) 얘기해 주세요!

E: 음... 음... 긍정이 좋은 뜻이잖아요. 어..좋은 거 같아서 그냥 긍정 골랐어요.

상: 아, 집단친구들이 나를 긍정적으로 보아주기를 바라는 마음이네요. 나도 여러분은 긍정적으로 생각하고, 그죠?

E: (고개 끄덕임)

(집단상담 2회기 집단에서 받고 싶은 마음)

누구를 즐겁게 해준다는 칭찬을 처음 들어서 자신감이 생겼어요.

(E 개인면담 11월 12일)

5회기에 F가 E에게 긍정적이라고 하면서 긍정카드를 선물했어요. 약간 장난을 치지만 긍정적인 사람이라고 인정해주었어요.
(상담자 개인면담 11월 17일)

E는 상담활동 중에 자주 웃음을 터트렸으며 한 번 웃으면 멈추질 못했다. E의 웃음에 부정적으로 반응하는 F를 보면서 더 많이 웃거나 행동을 따라 해 F의 짜증을 북돋웠다.

아이들을 웃기기 좋아하던 E는 집단 아이들에게 받고 싶은 마음으로 ‘긍정’ 카드를 선택해서 아이들이 자신을 “밝고 좋은 방향으로” 보아주길 원했다. 3회기에 E는 웃음을 참지 못하는 자신의 행동과 산만한 장난에 대해 C로부터 집단을 재미있게 한다는 칭찬을 받았다. 개인면담에서 E는 집단을 재미있게 한다는 칭찬을 처음 받았다고 하며 자신을 즐거운 사람으로 생각해준 것에 대해 기뻐했다. 그 후 E는 점차 집단원들과의 긍정적 관계를 만들기 위한 행동들을 해나갔다.

(3) 언어표현 향상

상: ‘주눅 든다’ 를 느꼈던 적이 있어?

E: 동생한테만 용돈을 더 준 거. (F: 그건 좀 다른 거 아닌가?) 아닌가?

A: 다른 사람이랑 비교 되면서 내가 작게 느껴지고.

E: 아, 있었어요. 제 친구가 공부를 되게 잘하는데 저는 못하거든요. 그 생각을 하면.

(집단상담 2회기 그림게임 중 감정 맞추기)

이 장면을 남자가 여자를 안 좋아하는 상황으로 가정하면, 뒤에 있는 여자는 부러운 표정이지만.. 지금 이 남자는 여자가 주는 것을 받을 수도 없고, “미안해! 나는 다른 여자를 좋아해.” 이렇게 말할 수도 없어서 불편한 마음이에요. 공개적인 자리여서, 이렇게 말하면 여자가 놀라고 창피할 수도 있으니까요. (집단상담 3회기 그림게임)

아빠를 곰돌이로 표현했는데 귀여워요, 완전! 가족끼리 사이가 좋아 보여요. 엄마를 모기향으로 그렸네요. 저도 요즘 모기 때문에 잠을 못 자서 모기 땀에 힘든 거 이해해요.

(집단상담 4회기 가족상징화 작업)

E는 상담초기 단어의 뜻을 정확히 알지 못해 상황에 맞는 적절한 단어 사용에 어려움을 보였지만 집단원의 도움을 기꺼이 받으면서 점차 나아졌다. 특히 E는 그림과 관련된 작업에서 집중도가 높아지고 세밀한 관찰을 바탕으로 이야기를 시작했다. 불편한 마음이 느껴지는 그림상황카드를 골라 이유 말하기에서 E는 그림에 적절한 상황과 주인공의 속마음을 세밀하게 묘사했다. 그리기 작업에서는 상담자의 설명에 귀 기울이고 묻기도 하면서 적극적인 자세로 작업에 임했다. 다른 아이들의 그림에 대해서도 흥미를 보이며 이야기를 나누었으며 그림 그리는 방법에 대해서도 관심을 보이고 그림이 어떻게 바뀌면 좋겠다는 자신의 생각을 말하기도 했다.

3) 결정적 변화

(1) 창의성

꽃길, 나뭇길이 있는 숲속의 학교..애들이 좋아하는 경쾌한 최신곡이 나와요. 지금 **의 노래예요(노래 부름). 학생들은 꽃잎 치마를 입어요. 이 학교에 오면 춤춰야 해요. 이렇게! 빵야! 빵야! 빵야!(춤을 추며) 이 학교가 좋아서 맨 날 찾아오는 우리 (집단)친구들이 여기 다 있어요.
(집단상담 5회기 '꿈의 학교' 작품 소개)

E는 학교그림의 중요부분을 결정하고 어려운 부분들은 해결하는 식으로 작업했어요. 이제까지의 집단 회기 중에서 가장 적극적이고 활기차면서도 집중하는 모습이었죠.

(상담자 개인면담 10월 15일)

E는 상담 중 미술매체를 활용한 집단작업에서 가장 즐거워하였으며 그리기에 집중하고 아이들이 어려워하는 부분들을 해결해주면서 자신감을 가지고 작업을 이어갔다. E는 '꿈의 학교' 작품 속에 집단 아이들을 모두 그렸으며 작품

소개를 하면서 ‘꿈의 학교’에서 들려주는 경쾌한 노래를 휴대폰으로 틀고 따라 부르며 노래에 맞춰 춤을 추었다. 경쾌한 노래와 춤으로 흥겨워진 집단원들은 소감나누기에서 모두가 서로 친밀해졌다고 말했으며 E는 친구들과 함께 꿈꾸는 학교를 만들어 낸 것이 매우 기쁘다고 했다.

E의 결정적 변화는 첫 협동 작업을 통해 늘 아이들을 웃기고 싶어 하던 E의 욕구가 긍정적으로 수용되고 즐겁게 협력한 것이다. 결국 예술매체를 활용한 자유로운 놀이 환경 안에서 E의 유쾌한 본성이 창의적으로 발휘된 것으로 보였다. 학교에서 잠만 자고 친구사귀는 것은 엄두도 못 냈던 E가 자신이 원하는 ‘꿈의 학교’ 안에서 체험한 유쾌함과 협력, 자신감이 앞으로의 학교생활에 큰 활력을 발휘할 것으로 기대되었다.

4) 결정적 변화 이후

(1) 주도성

E: 제가 연기한 여자애는 잉.. 수치스럽고 창피한 마음. 그래도 무시한 남자아이에게 따져서 사과를 받아내는.

상: 연극에서 E가 주도적으로 스토리도 짜고 주인공도 했잖아요. E가 지난 시간에 이어서 무척 적극적으로 참여해주었어요. (집단상담 6회기 연극공연)

상담 6회기 알아차림 연습에서 E는 자신의 신체적 약점 때문에 속상한 마음을 개방하여 공감을 받았다. 연극공연에서 E는 공감 받은 자신의 신체적 약점을 소재로 연극대본을 만들었다. E는 연극을 함께하는 아이들에게 자신의 생각과 계획을 상세하게 알려 호응을 받으면서 적극적으로 연극을 이끌어 나갔다. E는 신체적 약점을 가진 여자아이 역을 맡아 잘못하고도 상대의 신체적 약점까지 무시하는 남자 아이에게 강력하게 항의해 사과를 받아냈다.

(2) 지속적인 관심과 지지

F에게 관심을 주고 싶어요. 우울한 F가 친구들의 관심을 필요로 할 것 같아서요. 오늘은 애들이 관심을 줘서 기분이 좋은 것 같은데... 항상 이랬으면 좋겠다는 뜻으로 '관심' 카드를 주는 거예요. (집단상담 3회기 집단친구에게 마음 전하기)

F가 관심을 받으면 기뻐하는 것 같아서 관심을 계속 주고 싶은 마음이에요.

(집단상담 6회기)

아이들이 F에게 관심을 많이 주고... 관심을 받으면서 F의 목소리가 커지는 것 같아 기뻐서. '관심'을 계속 받으면 좋겠다는 마음으로. (집단상담 8회기)

E는 집단 첫 회기에 따뜻한 관심을 받아 기쁘고 행복해지길 바란다며 D로부터 자신이 받았던 '관심'카드를 기회가 있을 때마다 F에게 주었다. E가 집단에서 문제를 많이 일으켰던 F에게 지속적으로 전해준 '관심'카드는 F의 변화에 따라 의미도 바뀌었다. 언어표현이 미숙하고 산만한 행동으로 집단 흐름을 따라가지 못하던 E가 준 지속적인 '관심'은 F가 집단에서 아이들의 관심을 받으며 좋은 관계를 만들어나가길 바라는 성숙한 마음으로 보였다.

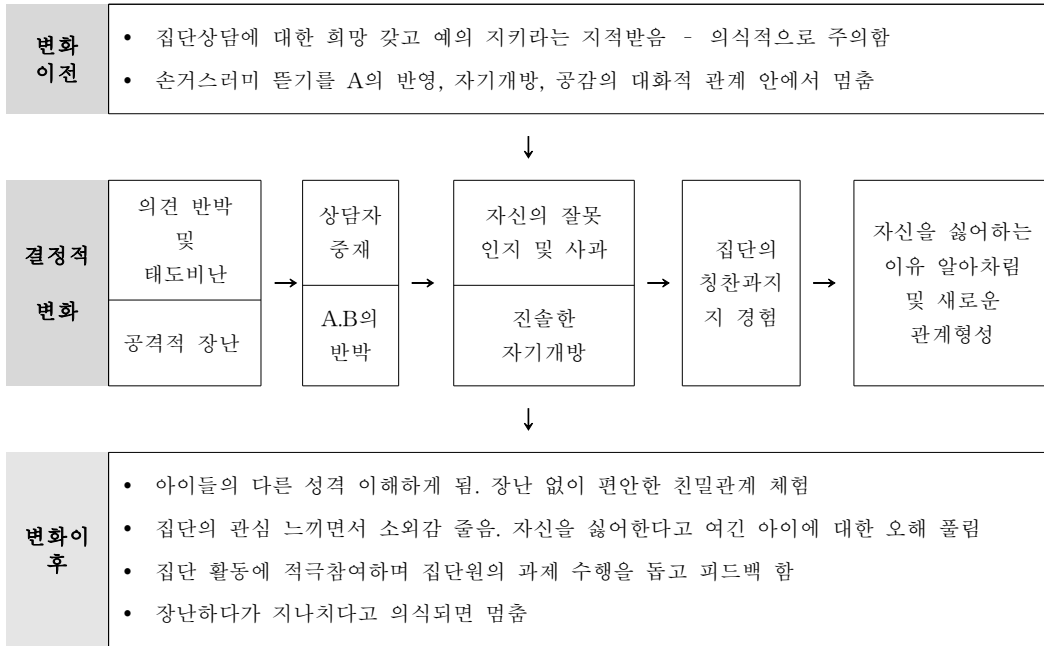
(3) 집단에 협력하기

저 스스로에게 발견한 거는 '협력' 이요. 이런 활동을 하면서 애들하고 이제 좀 협..협력이 됐다는 생각에... 저한테 주고 싶어요. (집단상담 8회기)

집단상담 8회기에서 E는 실로 놀라울 정도의 변화와 성장을 보여주었다. 결정적 변화이후 E는 연극에서 자신의 이야기를 집단에게 개방하며 함께 즐거워했고 힘들어하는 집단원에게 지속적인 관심을 보내주었다. E는 자신에게서 집단에 '협력'하는 마음을 발견했다고 했으며 마지막 활동이었던 '친구마음 알아주기'에서 자신의 마음을 잘 이해해 주어 고맙다는 카드선물을 많이 받았다.

바) 참여 청소년 F의 변화과정

표16. F 변화과정



애들을 사귀게 되었는데, 한 명이 저를 싫어했어요. 잘 못 이겨서 집에 오면 소리 지르고 물건 집어던지고 밥도 거부하고 가만있지 못하고. 내가 이상해지는 것 아닌가 싶어서 불안했어요. 학교에 오면 애들이 나를 따돌린다, 애들이 뭔가 나를 싫어한다는 착각에 빠져요.

(F 개인면담, 9월 12일)

F는 학교생활에서는 나서지 못한 채 경직되어 자기표현도 어려운 한편, 자신이 익숙한 관계에서는 상대를 배려하지 못하고 말과 행동이 거칠어지는 문제를 갖고 있었다. F는 고등학교에 입학하여 가까이 했던 아이가 자신을 싫어한 것에 상처를 받아 학교에서 자주 울고 집에서 분노폭발을 반복하여 병원치

료를 받았으며 지금까지 우울증 약을 복용하고 있었다. 최근까지 F는 수업에 잘 참여하지 못하고 대부분의 시간을 보건실이나 상담실에서 보내고 있었다. 개인면담에서 F는 자신의 불안과 피해의식을 이야기하면서 친구다루는 법을 알고 싶다고 말했다.

상담 첫 날, F는 남들보다 앞서 말하거나 행동하고 차례를 기다려야할 때 지루해하면서 집에 가고 싶다는 말을 반복했다. ‘친구에게 주고 싶은 마음’ 선물하기에서 한 집단원이 F에게 상담이 힘들어도 참고 긍정적으로 변화하길 희망하자는 마음을 전하자 F는 불쾌해하며 다른 아이를 공격적으로 비난하는 마음을 전했다. 이에 또 다른 집단원이 F에게 아이들에게 예의를 갖추길 바란다는 마음을 다시 전했다. F는 처음에 ‘희망’ 카드를 받았을 때는 불쾌해했으나 다시 예의를 갖추달라는 부탁을 받자 자신이 다소 잘못했음을 인정했다.

이러한 F에게 결정적 변화는 집단상담 3회기에 F가 집단원들과의 관계에서 자신의 문제를 깨닫고 반성하면서 자신을 돌아보는 과정에서 일어났다. F는 집단게임을 하면서 흥분하여 자기와 다른 견해를 가진 아이를 공격적으로 비난했고, 게임에서 진 탓을 카드를 잘 못 뽑은 아이에게 돌리기도 했다. 상담자의 중재로 F는 자신 때문에 기분이 나빠진 아이들과 이야기하면서 자신이 어떤 잘못을 했는지를 깨달았다고 하였다.

상담자와 집단원들은 첫 회기부터 나타난 F의 눈에 띄는 행동에 집중적으로 관심을 쏟고 잘못된 행동을 고쳐주기를 촉구했다. 그러나 3회기 결정적 순간에 집단에서는 F의 잘못된 행동에도 불구하고 F에 대한 깊은 이해와 지지, 격려가 쏟아졌다. 이러한 변화는 F가 자신에 대한 부정적 반응에 귀 기울이며 자신을 돌아보면서 잘못된 부분을 찾고, 그것에 대해 사과하고 자신이 고치기 힘든 부분을 진솔하게 개방하는 변화가 일어났기 때문이다. 집단원들은 F의 변화가 나타나는 순간마다 마음자세카드로 그 마음을 칭찬하고 격려하며 더 나아질 것을 희망했다.

1) 학교부적응 특성(심리적 및 대인관계적 특성들)

F는 보통 체격에 짧은 머리, 평범한 용모이나 가만히 있을 때면 골난 표정을 짓고 있었다. F는 상담실에서 만남이 있을 때마다 가장 먼저 와서 기다렸으며 강하고 빠른 말투로 사람들에게 먼저 다가가 말을 걸었다. F는 자신이 다혈질이고 직설적이며 타인을 배려하지 못하는 성격을 가졌다고 하였으며 집단상담 초기에 다른 아이들의 말에 귀 기울이지 못하여 실수하거나 자기중심적이고 거친 말투로 상처를 주는 경우가 종종 나타났다.

F는 학교에서 자신이 다가가서 가까워진 급우가 자신을 싫다고 멀리한 것에 상처를 받아 수업에도 참여하지 못한 채 내내 울다가 집에서는 소리를 지르며 물건을 던지고 밥도 못 먹는 등 분노폭발이 반복되어 스스로 병원을 찾아갔다고 하였다. F는 지금까지 우울증 약을 먹고 있으며 여전히 수업참여가 어려운 상태라고 하였다. F의 부적응적 특성의 다음과 같이 구분되어 나타났다.

(1) 불안

F는 무엇을 선택하고 결정하기를 어려워하며 불안해하였다. 집단에서 키우고 싶은 마음 정하기에서 F는 마음자세카드 5장에서 한 장을 골라내는 것을 무척 어려워하여 상담자에게 도움을 청했었다. 또한 어린 시절 집 그리기 작업에서 그림을 수없이 지우고 5번이나 새 종이를 요구하여 다시 그리는 등 취소행동을 반복하며 불안감을 드러냈고, 집안의 작은 물건까지 상세하게 그리려고 노력하였다. 또한 F는 아이들이 자신을 좋아하는지 아닌지에 대해 민감하여 쉽게 상처받고 우울해하였다.

(2) 거친 행동

“야 너부터 해!” , “원래 이런 건 기계적으로 하는 거야” (집단상담 2회기)

집단상담 시작을 기다리던 시간에 F는 함께 놀기를 청했으나 집단원들의 호응을 받지 못했다. F는 집단원들이 활달하지 않아 재미없다고 불평하면서 ‘집단에서 받고 싶은 마음’으로 즐겁게 놀고 싶은 욕구를 표현하였다. 집단 활동에서 F와는 아이들과 활달하고 즐겁게 지내고 싶은 욕구와 강하고 싶은 욕구를 동시에 보였는데, 이것이 급하고 거친 행동으로 나타났다. 승패를 겨루는 집단게임에서 F는 무척 즐거워하면서 큰 목소리로 요구하고 거칠게 항의하기도 했으며 잘 못한다고 판단되거나 자신과 다른 견해나 입장을 보일 때 강하게 비난하거나 공격적으로 반응하였다.

(3) 분노

상: 종아리가 부을 때까지 맞았구나..아팠겠다. 어린 아이였는데.(C: 아팠은 것 같아요)

F: 혼자 맞은 게 아니라 상관없어요. (집단상담 1회기 어린 시절 집 그리기)

F: A랑 E가 저를 보고 계속 웃고 있었기 때문에 약간 좀 기분이 나쁘다고 해야돼나 그리고 뭔가 E가 제 손동작을 따라하는 것 같은 느낌이 들어가지고 한 대만 때리고 싶은 욕구가 드는 것을 알아차립니다.

E: 그. 그. 그렇지 않아..

F: 아. 저걸 진짜 핵 그냥. (집단상담 3회기 알아차림 연습)

F가 어린 시절에 엄마에게 심하게 맞았던 이야기를 했을 때 상담자와 집단원들이 많이 아팠겠다고 공감적으로 반응했다. F는 감정을 차단하고 공감반응을 거부하면서 상관없다고 냉담한 표정으로 답하였다. 집단에서 자신을 보고 웃거나 표정이나 말투를 따라하면 F는 이를 놀리는 것으로 여기고 크게 화를 내며 때려주고 싶다고 반응하였다.

2) 결정적 변화 이전

(1) 신체 알아차림

F는 대화에 집중하지 못하고 손거스러미 뜯는 행동을 반복하다가 상담자와 A의 반영과 관심으로 자신의 신체감각에 집중할 수 있었다. 자기 경험을 토대로 한 A의 공감에 힘입어 F는 자신의 습관화된 행동을 멈추고 손을 씻고 크림을 발랐으며 A와 상담자에게 고마움을 전하였다. 이는 대화를 통해 신체 자극과 행동의 변화를 가져온 일화이다.

(2) 부정적 시각 알아차림

F는 집단에서 차례를 기다려야 할 때 지루해 하였으며, 집에 가겠다는 말도 종종 하였다. F는 자신의 우울에서 회복될 것이라는 희망을 갖고 상담에 잘 참여하면 좋겠다는 촉구를 받았다. 이에 F는 자신이 상담에서 부정적이지 않았다고 반박하면서 희망촉구에 불만을 표시하였고 곧이어 B에게 투명스럽고 인색하다며 비난했다. A는 F가 B를 비난하는 것에 관심을 보였으며 F에게 예의를 지켜줄 것을 촉구했다. F는 A의 촉구를 부분적으로 수용하면서 앞으로 노력하겠다고 하였다.

3) 결정적 변화

F는 집단상담 첫 회기부터 선택을 어려워하고 불안해하였으며 차례를 기다리기 힘들어하며 충동적 행동과 거친 말투로 집단활동에 참여가 어려웠다. 집단원들은 F가 상담을 통해 변화될 것이라는 희망과 집단원들에게 예의를 지켜달라는 촉구를 하는 한편, 습관적인 행동을 멈추고 대화에 집중하도록 돕는 등 F의 긍정적 변화를 도왔다.

한편, F는 알아차림 연습을 통하여 점차 자신과 환경에 대한 알아차림이 증진되었으며, 대화방법을 익히기 시작하였다. F에게 결정적 변화는 줄곧 보여왔던 F의 모습인 아이들과의 관계에서 F의 비난과 지나친 농담을 통해 일어났다. 집단상담 3회기 그림보드게임에서 F가 자신과 다른 관점을 말한 B를 비난한 것과 자신의 팀이 게임에 졌을 때, A 때문이라고 탓한 것이 발단이였다. 이 일화들이 F에게 결정적인 변화의 순간이 될 수 있었던 이유는 F에게 B와 C가 자신의 감정을 솔직하게 말했고, 이에 F가 자신을 반성하고 사과하면서 아이들이 자신을 싫어하는 이유를 이해하게 된 것이다. 뿐만 아니라 F는 어린 시절부터 시작된 거칠게 말하는 습관이 가족 분위기에서 형성된 것이라 노력해도 고치기 힘들다는 진솔한 자기개방까지 했다. 따라서 그동안 어떤 행동을 고치거나 멈춰달라는 촉구만 받아왔던 것과는 달리 F는 처음으로 반성과 사과하는 태도를 보이고, 진솔한 자기개방을 통해서 앞으로 더 나아질 것이라는 희망 등 집단에서 많은 긍정적 지지와 격려를 받았다.

(1) 긍정적 관계형성

F: 내가 억양도 강하고 직설적으로 말하는 면이 있어서 네가 서운했을 것 같아 미안해.

B: 그렇게 말해줘서 고마워.

F: 고치려고 노력은 할 건데 원래 우리 가족이 말투도 강하고 직설적으로 말해서 나도 어렸을 때부터 습관이 되었어. 그래서 노력하지만 쉽게 고쳐지진 않은 것 같아. 그 점을 이해해줬으면 좋겠어.

상: 이런 식으로 대화해보니까 어때?

F: B가 어떤 생각을 하고 있었고 내가 예전부터 잘못했구나 하는 생각이 들어서 사과해야겠다고 고쳐야겠다는 생각이 들었어요. (집단상담 3회기 그림게임)

상: B와 대화하고 A랑 대화했는데 어땠어?

F: 잠깐만요. (옷 벗음) 더워라.. 원래는 그런 거를 잘 몰랐었는데.(상 : 어떤 거?).

원래 애들이 기분이 나빠하는 건 알고 있었어도 정확히는 몰랐어요. 제가 너무 오해를 잘하고 공격적으로 비난했던 것을 알게 되었고 이렇게 대화로 풀어가니까 오해도 없고 좋은 것 같아요. (집단 3회기 그림게임 후 소감)

그림게임 중에 F는 B의 견해를 반박하고 B가 자신의 감정을 말 못하고 머뭇거리는 태도를 답답하다며 다시 비난하면서 갈등을 일으켰다. 이후 F는 짜증난 말투로 자기 팀이 게임에서 진 것은 A 때문이라고 탓하면서 A와 갈등을 일으켰다. 집단의 지지를 받으며 A와 B가 F에게 부정적 감정을 표현하였고 F는 자신을 돌아보면서 B에게 자신의 잘못을 사과하였다. 그뿐 아니라 F는 자신의 직설적이고 거친 말투에 대한 자기개방과 쉽게 고쳐지기 어려울 정도로 습관이 된 행동에 대해 집단의 이해를 당부하였다. F는 또한 A에 대한 오해와 지나친 농담에 대해서도 사과했다.

집단원들은 F의 진솔함과 반성하며 잘못된 행동을 고치려는 노력, 그리고 상대의 마음을 알아준 것에 대해 칭찬을 보냄과 동시에 F가 앞으로 점점 좋아질 것이라는 희망을 전하였다. F는 집단원들의 커다란 관심과 지지 앞에서 기쁨과 감동의 표정을 지었다. 이 과정에서 A, B, F 모두가 변화의 결정적 순

간을 경험했으며 서로 화해가 이루어졌다.

상담자가 F에게 소감을 묻자 F의 몸이 뜨거워지는 반응이 나타났으며 부끄러워하면서 기뻐하였다. F는 자신의 어떤 면 때문에 아이들이 기분 나빠하는지를 알게 되었다고 하였다. F의 알아차림은 대인관계에서 자신을 돌아볼 수 있는 중요한 변화가 되었다. 이 변화 이후 집단 상호작용 안에서 타인에 대한 F의 비난 빈도가 현저하게 줄어들었으며 집단원들도 F의 문제점을 지적하지 않고 대체로 수용하는 경향을 보였다.

4) 결정적 변화 이후

(1) 감정표현

F는 연극에서 늦게까지 오지 않는 엄마를 기다리며 방안에서 혼자 인형과 놀고 있는 아이의 역할을 맡았다. F는 늦은 밤에 혼자 놀고 있는 아이의 ‘심심함’과 ‘무서움’, 엄마를 기다리면서 갖는 ‘그리움’과 ‘기대’, 그리고 엄마가 더 늦게 온다는 전화를 받은 후 갖게 된 ‘실망감’과 ‘화남’ 등의 감정들을 섬세하게 구분하여 감정단어로 표현하였다. 이를 통해 F는 엄마의 늦은 귀가로 함께 할 시간이 부족한 자신의 실제생활을 간접 표현하는 기회를 가졌으며 자신의 감정을 여러 각도로 세심하게 볼 수 있는 기회를 가졌다.

(2) 집단에 협력함

7회기 ‘집단 내에서의 역할유형 찾기’에서 F는 자신에 대해 적극적으로 활동하지만 리더가 안 될 경우 리더와 권력다툼을 벌이며 반대도 하는 ‘적극적 비관형(저항형)’과 대인관계가 원만하지 않은 ‘산만형’으로 소개하였다.

F가 선택한 ‘적극적 비관형’은 평소 자신의 적극적이고 저항적인 성격을 재인식한 것이었으나 집단원들은 F에게 그러한 저항적인 성격이 보이지 않는다

고 했다. F는 이후 집단원들이 자신의 역할유형 찾는 것을 적극적으로 도우면서 즐거워하였다. F는 집단원들이 고마워하자 즐거워하였으며 이는 관계 안에서 즐거움을 찾는 F의 변화로 인식되었다.

3. 집단상담 과정의 치료적 요인

집단상담은 게슈탈트 치료에서 중요시하는 알아차림을 집단원의 상호작용적인 맥락에서 관찰할 수 있다는 장점이 있다. 신뢰와 지지, 안전한 환경 속에서 일어나는 집단원의 자기개방은 타인과 공동체적 조화를 이루면서 관계 맺기로 완성된다. 집단원의 변화는 부적응적 사고, 정서, 행동을 수반하는 부적응적인 삶의 ‘기본적 가정(basic assumption, B. Giorgi, 2011)’들의 변화를 의미한다. 집단원들의 ‘기본적 가정’은 이전의 힘겹던 생활세계에 맞추기 위해 왜곡되고 강하게 형성되어 수정이 어렵게 된 방식이기 때문에(Lewis & Staehler, 2010), 새롭게 속하게 된 학교환경에서도 그대로 적용됨으로써 ‘지금 여기’에서의 진정한 상호작용이 어렵게 했던 방식이다.

본 연구의 목적은 집단상담 과정에서 참여 청소년들이 경험한 내용과 그 경험을 가능하게 한 치료적 요인을 살펴보는 것이다. 집단상담 과정에서 참여 청소년들의 변화과정은 기본적 가정이 변화하는 ‘결정적 순간’을 중심으로 살펴볼 때 더욱 그 의미가 드러났다. 결정적 순간은 자신의 어려움을 극복하고 더 나은 방향으로 변화해 나가는 전환점이 되는 순간으로 치료과정을 이해할 수 있게 해주기 때문이다. 또한 결정적 순간에 이르게 한 치료적 요인을 찾아가는 것이 의미가 있었다. 여기에서 참여 청소년의 체험은 측정하는 시점에 의미를 두는 양적 연구에서의 체험과 달리, 과거의 체험과 현재의 체험이 연결되는 맥락으로 이해된다. 이는 이러한 체험을 순차적으로 분리하지 않고 과

거와 현재를 전체로 아우르는 체험으로 보는 현상학적 심리학적 관점에 의한 것이다.

게슈탈트 집단치료에서 알아차림의 발달과정을 이해하기 위한 질적 연구(Maher, Robertson, Howie, 2011)에서 참여자들은 개인적으로 중요한 이슈들에 개입할 때 알아차림이 가장 높게 일어나는 순간을 경험했으며, 이러한 접촉과정은 고립, 접촉 및 관계 맺기 과정의 단계를 거치는 것으로 밝혀졌다. 심리치료에서 치료의 아주 좋은 순간을 가져오는 방법(very good moments in psychotherapy) 연구(Mahrer, White, Howar, Gagnon, MacPhee, 2010)에서 치료과정에서 아주 좋은 순간은 치료사가 내담자의 상태에 따른 구체적이고 명확한 작업이 개입될 때 이루어진다는 것이 확인되었다.

집단상담의 구성요소들은 순차적으로 진행되는 단계들로 ‘변화의 결정적 순간’이 나타나기 전에 순차적으로 반드시 거쳐야만 하는 단계별 치료적 요인으로 볼 수 있다. 이는 게슈탈트 치료에서 전경과 배경의 변화과정과 이를 뒷받침하는 Sartre 현상학에서 “의식의 선택과 무화”의 순간(Lewis & Staehler, 2010, 154)에 따라 변화해가는 집단상담 전체 과정에 걸친 맥락적 흐름이다.

다음은 상담과정에서 집단원들이 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 치료적 요인에 대한 설명이다. 1) 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 환경적 요인, 2) 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 심리 사회적 요인 3) 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 도구요인, 4) 기본적 가정의 변화 및 새로운 관계적 이해, 으로 구분되어 설명된다.

표17. 치료적 구성요인

요인	항목	내용
환경 요인 (치료자, 집단)	신뢰와 안전감	집단원의 내적요인에 밀접하게 상호작용하면서 치료적 변화로 이끄는 요인들(환경 지지)
	정서적 관여	
	자기 알아차림 및 통찰	
내담자요인	상담 동기 및 태도	환경적요인과 상호작용하면서 내적으로 나타나는 치료에 이르게 하는 요인(자기 지지)
	긴장과 준비성	
	알아차림과 통찰	
도구 요인	알아차림 연습	내담자의 욕구나 감정을 지지하고 환경과 상호작용하여 치료적 체험으로 안내.
	마음자세카드 작업	
	놀이 및 예술매체 작업	

1) 상호작용을 촉진시키는 치료적 요인

집단 상호작용은 집단원들 간의 관계를 반영하고 집단 활동과 밀접한 영향을 주고받는 것으로 나타났다. 집단의 신뢰와 안전감으로 긍정적 관계가 형성되었을 때 상호작용이 기능적으로 활성화되었으며 활동적인 놀이상황에서 상승하였고 개인 작업에서 저하되는 등 작업방식에 따라서 상호작용의 수준이 달라졌다. 본 연구는 상호작용에 변화를 주는 치료적 요인으로 집단원들의 관계형성 양상과 집단 활동의 종류와 작업방식, 집단원들의 대화수준 외에도 ‘집단의 의외성’으로 표현할 수 있는 예외적인 치료적 요인들을 발견하였다. 다음은 집단회기의 상호작용의 정도와 내용에 영향을 준 치료적 요인들이다.

(1) 자신과 환경 자각

상담 1회기에 집단원들은 긴장되었으며 ‘집단에서 키우고 싶은 마음 소개하기’에서도 계속탈트 치료의 ‘내사’에 해당하는 당위적 사고를 말했다. 친밀감 형성을 위한 ‘어린 시절 집 그리기’ 활동에도 소극적 태도를 보였으며 집단원들은 여전히 경직되었고 마무리 단계에서 ‘집단원에게 마음 선물하기’에서 역기능적 상호작용으로 나타났다. 그러나 2회기에 들어서 알아차림 연습 1, 2단계를 익히면서 집단원들은 서서히 자신을 느끼고 주변 환경을 자각하기 시작하면서 서로에게 관심을 갖기 시작하였고 표정과 말투, 행동이 점차 편안해 보였다.

(2) 내적욕구 표현과 긍정적 관계형성

2회기에 상담자는 ‘집단에서 받고 싶은 마음 나누기’를 제안하면서 스스로 ‘표현’ 카드를 뽑으며 집단원들이 자신의 욕구를 표현할 수 있도록 촉구하였다. 집단원들은 존중받고 싶음, 자신을 긍정적으로 받아주길 바라는 마음, 함기빠하고 싶음과 이를 집단원들이 알아주길 바라는 마음, 자신의 말 못하는 문제를 이해해주길 바라는 마음 등을 표현하였다. 이 활동을 통해 집단원들은 서로의 욕구를 알게 되었으며 이를 수용함으로써 경계심을 풀고 마음을 개방하기 시작하였다. ‘집단에서 받고 싶은 마음 표현하기’는 내사에서 벗어나 자신의 욕구를 건강하게 표현함과 동시에 그가 속한 집단 환경을 자각하고 수용과 지지를 통해 집단 환경에 대한 긍정적 관계형성을 도왔다.

(3) 작업 방법

4회기 가족상징화는 개별 작업이었으며 작품소개도 개별적으로 이루어졌다. 각 집단원의 작품소개에서 상담자의 동일한 질문들이 반복되었고 집단원들은 어떤 활동도 하지 않고 듣기만 하는 시간이 점점 길어지면서 관심과 흥미가

줄어들었다. 상담자는 현저하게 떨어진 상호작용 수준을 향상시키기 위해 휴식시간을 갖고, 개인적 작품소개를 멈추고 작품을 돌려가며 피드백해주기 방법을 사용하였다. 집단원들은 작품에 나타난 집단원의 가족들에 대해 관심을 가졌으며 위로와 지지를 주고받을 수 있었다. 각 집단원은 자신의 가족상징화에 써준 집단원들의 피드백을 읽으면서 이에 대한 소감을 말함으로써 집단원 간에 상호작용도 활성화되었다.

가족상징화 작업의 목표 중 가족의 미해결과제를 찾는 것은 회기 중에는 이루어지지 않았으나 또 다른 목표인 공감적 상호작용은 작업방식을 바꾼 후에 활성화되었다. 각 집단원이 상담자의 질문을 받으며 소개했던 수레바퀴 모양의 상호작용에서는 미해결과제가 다루어지지 않았을뿐 아니라 에너지 수준도 저하되었던 반면, 집단원 간에 서로 돌아가며 피드백하는 과정에서는 공감적 상호작용이 활성화된 것을 도표에서 비교, 확인할 수 있다.

(4) 집단원의 창의성과 화합능력

5회기는 한 집단원의 창의적인 화합능력으로 집단 전체 상호작용이 활성화된 회기였다. E는 상담 초기에 말을 잘 하지 못했으며 혼자 웃거나 산만한 행동으로 집단 활동에 방해가 되기도 하였다. 그러나 E는 예술매체 작업에서 남다르게 흥미를 보이고 창의적 방법으로 작업해나갔다. 또한 꿈의 학교 집단화에 집단원들을 모두 그려 넣고 작품소개에서 작품 속 학교 교정에서 들려주는 곡이라며 흥겨운 음악을 틀고 E라 부르며 춤을 추었다. 집단원들은 E의 흥겨운 에너지에 영향을 받아 함께 즐거워하였으며 소감나누기에서 공통적으로 ‘서로 친해졌다’는 이야기가 나왔다. E 역시 이 경험 이후에 집단원들의 간식을 준비하고 힘들어하는 F를 지속적으로 챙겨주는 등 상담 활동에 보다 적극적으로 참여하게 되었다.

2) 치료적 요인으로서의 상호작용

(1) 정서표현과 긍정적 관계 형성

3회기 승부 겨루기로 흥분되고 활성화된 집단 상호작용 중, F는 B에게 직설적이고 거친 비난을 함으로써 갈등을 일으켰고 C에게 공격적 농담을 함으로써 갈등을 일으켰다. B와 C는 처음엔 아무 말 못하다가 F에게 자신의 부정적 감정을 표현할 수 있었다. F도 자신의 공격적 행동을 돌아보고 반성과 사과를 하면서 진솔한 자기개방이 이루어져서 집단의 큰 지지를 받았다.

이들의 갈등과 회복의 변화가 일어난 배경은 바로 활성화된 집단역동이었다. 승부겨루기 집단게임에서 모든 집단원들의 목소리가 커지고 장난도 치면서 게임에 열중하는 가운데 집단의 에너지가 상승된 상태였다. 이들의 갈등에서 감정을 풀어주는 상담자의 정서적 관여 역시 그동안 눌러두었던 부정적 감정을 표현할 수 있는 큰 지지가 되었다.

(2) 알아차림 증진

평소 상담 활동에 집중을 잘 하지 못하고 자신의 문제에 대해 방어하고 관계에서 공격적 태도가 나타났던 F는 집단의 활성화된 상호작용을 통하여 변화의 결정적 순간을 맞이하게 되었다. F는 흥분된 상태에서 B를 비난하였으나 이전처럼 방어하거나 회피하지 않고 곧 자신의 잘못을 알아차릴 수 있었다. 집단 전체가 F에게 관심을 집중하였고, 무엇보다도 그 관심이 긍정적이었기 때문이었다. F는 알아차림의 확장으로 자신의 잘못을 알게 되었을 뿐 아니라 아이들이 그동안 자신을 싫어한 이유를 깨닫게 되었다. F는 반성하며 진솔한 자기개방에 집단의 많은 긍정적 지지를 받았다. 상담자가 F의 마음을 묻자 F는 자신의 지나친 농담과 오해에 대해서 깨닫고 대화로 풀 수 있어서 너무 좋다고 상기된 얼굴로 말했다. 이상과 같이 활성화된 상호작용은 다시 집단의

에너지를 향상시켜 집단원들의 알아차림을 증진시키고 감정개방과 반성과 화해, 용서를 도와 긍정적 관계 형성에 도움이 된다는 것이 관찰되었다.

(3) 미해결과제 해소

6회기는 그림상황카드에서 이야기를 만들어 연극으로 공연을 하는 활동을 두 팀으로 나누어 진행하였다. F의 팀에서는 이야기를 정하는 것에서부터 갈등이 있었고 뜻이 모아지지 않았다. F와 C의 의견대립이 있었고 A는 이들을 조정하기 위해 노력하느라 자신이 원하는 것을 표현하지 못했다. 결국 주제는 F의 개인적인 경험이자 미해결과제였던 엄마를 기다리는 아이의 외로움이었다. F는 집에서 늦게 오는 엄마를 기다리는 외로운 아이 역을 맡아, 연극 속에서 엄마로부터 미안해하는 마음을 받았으며 인형은 외로운 마음에 대한 위로를 받았다. 그러나 F팀에서는 미해결과제를 해소할 수 있을 정도의 상호작용의 에너지가 형성되지 못하였다.

반면, 다른 팀에서는 E가 주도하여 이야기 선정과 연극 연출까지 이어졌고 B와 D는 뜻을 합하여 연극공연으로 이루어졌다. E는 알아차림 연습에서 개방하여 공감 받았던 자신의 미해결과제를 팀의 활성화된 상호작용 안에서 적극적으로 극복해내는 역할을 해냄으로써 미해결과제를 해소하게 되었다.

(4) 내적 긴장과 준비성

활성화된 상호작용의 에너지는 E와 같은 팀이었던 B에게도 영향을 미쳤다. 연극공연 후에 B는 사람들 앞에 전혀 나서지 못했던 자신이 집단원들과 함께 연극을 했다는 것을 스스로 대견해 하였다. B는 시작 전부터 심장이 쿵 쿵거렸고 극 중에서 다툼에서도 걱정으로 심장이 터질 것 같았던 연극을 해낸 것이 자신에게 도전을 이룬 것이라고 말함으로써 B 스스로 자신의 신체적 변화를 자각하고 이를 오래된 자신의 소극적인 면인 미해결과제를 해소한 것

으로 의미화 하였다.

연극공연은 연극의 소재 설정부터 연출, 공연까지 집단원들이 함께 의사소통하며 결정하고 긴밀하게 협력해야 하는 상황을 조성함으로써 집단원 간의 상호작용을 극대화시킬 수 있었으며, 상호작용이 극대화된 연극 활동을 통해 B와 E의 미해결과제를 해소하는 장이 되었다.

(5) 자기인식 및 표현

7회기 작업은 예술매체를 활용한 협동작업과 개인 찰흙작업, 그리고 대화적 상호작용으로 진행되었다. 협동작업 동물놀이터 꾸미기에서는 자기만의 공간을 표현하는 동시에 함께 어울릴 수 있는 공간을 서로 도와서 그려나가면서 집단원 간에 활발한 상호작용이 일어났다.

눈감고 부드러운 찰흙으로 자신만의 동물을 만들기 시작하면서 내성적인 성향의 집단원들은 작업에 깊이 몰입하는 현상이 나타났다. C는 다른 동물들로부터 멀리 떨어져 자신만의 세계에 머무르기를 좋아하는 부엉이의 모습을 보여주었다. B는 사자를 만들어 다른 동물들이 가까이 오지 않도록 위협하면서 자신의 영역에서 자신의 존재를 크게 알림으로써 다른 집단원들과 소통을 시작한 관계를 보여주었다. A는 구름이 되어 하늘에서 내려다보다가 가만히 내려앉아 구름을 한 조각씩 떼어놓는 상징적인 놀이를 통해 집단원들에게 조심스럽게 마음을 주면서 관계를 맺는 변화된 모습을 보였다. D는 심해괴물로 깊은 바다 속에서 올라와 다른 동물들의 환영을 받아들임으로써 집단상담의 장 안에서 자신의 존재를 깊이 감추다가 드러냄으로써 집단과 함께 변화하는 자신의 모습을 표현했다.

(6) 모방학습

E는 집단 초기에 혼자 웃고 남을 따라함으로써 집단을 웃기려하던 방식에

서 벗어나 거부감을 주지 않는 소통방식으로 다른 집단원들에게 다가가고 배려하는 모습을 보여주었다. F는 E를 쫓아 다른 동물들을 찾아가거나 놀이를 원하지 않는 동물들에게 찰흙장식으로 꾸며주며 상호작용을 시도하였다. 집단 안에서 F의 모방학습을 통해 F가 아이들과 함께 어울리는 방법이 이전에 비하여 다양해졌다.

(7) 환경 지지

동물인형놀이 후, 상담자는 놀이 중 자신의 역할 유형 알아보기를 제안함으로써 집단원들의 대화적 관계가 형성되었다. 대부분의 집단원들은 스스로 자신의 유형을 소극적이거나 부정적으로 표현하는 반면, 다른 집단원이 스스로 깨닫지 못했던 긍정적으로 변화를 드러내어 일깨워주며 함께 기뻐하는 모습을 보였다. 대부분의 집단원들이 새롭게 변화한 부분은 ‘협력형’이었다. D도 집단에서 분명한 자신의 역할을 찾는 것이 쉽지 않다고 하자, 다른 집단원들은 D에게도 ‘협력형’을 제안했다. D는 집단에서 제안해준 ‘협력형’을 기쁘게 받고 고마워함으로써 집단에 대한 신뢰관계가 두터워졌음을 보여주었다.

D는 집단상담 초반에 집단의 간섭 없이 독립적으로 판단하고 자율적으로 행동하겠다는 의지를 밝히는 한편, 집단의 존중을 받길 원했고 자신도 집단에서 존중관계가 되도록 노력하겠다고 하였다. 동물인형 놀이는 집단에서 멀리 있던 D가 집단으로 나와 함께되는 과정을 은유적으로 보여주었다. D는 집단원들이 찾아준 ‘협력형’을 기쁘게 받으면서 집단에 대한 신뢰관계를 보여주었고 집단은 D의 변화과정을 자연스럽게 지지하고 있었음을 알 수 있었다.

(8) 자기 지지

C와 E는 집단원들이 제안한 유형을 받아들이지 않음으로써 집단에서 보지 못한 자기 스스로에 대한 깊은 이해와 수용의 행동을 보여주었다. 이러한 행

동은 상담과정에서 향상된 자존감을 의미했다. C는 다른 집단원들이 추천한 ‘협력형’을 받아들이지 않고 자신은 나서기 싫어하는 유형이라고 분명하게 말했다. 이는 C가 집단에서의 인정과 존중을 토대로 하여, 집단이 인식하지 못하였으나 자신에게 중요한 부분을 스스로 인식하고 지지하는 태도로 보였다. 집단원들도 C가 나서기 싫으며 즐겨 머무르는 자기만의 세계를 수용하는 모습이었다. E는 집단원들이 제안한 ‘산만형’을 받아들이기를 보류하고 자신이 집단에 협력한다는 자신의 생각을 밝혔다. 이로써 E는 자신의 산만한 행동으로 가려졌던 집단에 협력하고 기여하고자 노력하는 자신을 스스로를 인정하는 자기지지를 보여주었다. 동물놀이 시간에 충분히 함께하지 못한 아쉬움으로 집단의 대화시간에 참여하지 않고 다른 동물들을 찰흙으로 꾸며주는 것에 집중하는 행동은 그 활동을 방해하는 산만한 행동이나 E 스스로는 자신이 집단원들에게 다가가는 행동이었음을 이해하게 하였다. E의 자기지지를 통해 집단은 E의 협력하는 마음을 발견할 수 있었으며 E도 자신이 집단활동을 방해할 수 있다는 것을 자각하게 되었다.

(9) 친밀관계

집단원들은 매회기 알아차림 연습을 반복하며 공감을 통한 깊은 대화관계를 경험하였다. 집단상담 후기에 접어들어 알아차림 연습시간은 대화형식에 구애 받지 않고 짝을 지어 서로의 이야기를 수월하게 나눌 수 있는 친밀한 관계의 장이 되었다. 집단상담 내내 집단원들은 이전에 비하여 더욱 편안하게 자신의 마음을 개방하고 상대의 이야기에 경청하며 서로 공감하여 화기애애한 분위기를 형성했다.

(10) 대화관계

마지막 회기 집단 콜라주 작업에서 상담자는 작업 방법을 집단원들이 상의

하여 결정해나가도록 제안했다. 상담자의 지지를 받으며 집단원들은 자신들이 어려워하던 문제였던 자기표현을 위해 자신의 의견을 조심스럽게 내어놓음으로써 안정적인 상호작용이 이루어졌다. 이 과정에서 상담자의 지지적 개입이 필요하였으나 C, B, E로 이어진 의견들을 수렴해가는 과정이 성숙하게 이루어졌다. 마지막으로 진행된 마음자세카드 작업은 집단 전체 회기를 돌아보면서 함께 했던 작업들의 의미를 되새기는 시간이었다. 상담자는 집단원들에게 집단상담을 통하여 자기 자신에게서 발견한 마음과 친구에게 선물해주고 싶은 마음을 마음자세카드에서 각각 한 장씩 고르도록 하였다. 각 참여 청소년이 자신에게 발견한 마음은 앞으로 학교생활에서 또 대인관계에서 힘이 되는 메시지였다. 각 집단원 한 명당 한 장의 카드만을 선물 받도록 하였는데, 특정 집단원에게 선물하려는 마음카드를 선택했다가도 그 집단원이 다른 집단원로부터 카드를 선물 받으면 카드를 내려놓고 다른 집단원을 떠올리면서 다른 선물을 찾으며 집단원 모두가 서로에 대하여 깊이 생각하였다. 집단원들이 선물로 건넨 카드들은 대체로 선물을 받는 집단원이 오랫동안 원했던 마음이자 새롭게 발견된 장점이었다. 카드를 고르고 주고받는 집단원들의 신중한 태도는 집단원 개개인의 성숙을 넘어 집단원 간의 관계에도 발전이 이루어졌음을 보여주었다.

(11) 자신의 핵심주제 다루기

집단원들은 집단상담 전체 과정을 되돌아보면서 각자 자신의 주제를 떠올렸으며 이를 콜라주로 표현하는 시간을 가졌다. 이들은 자신으로 하여금 중요한 변화를 겪게 했던 요인들을 떠올려 주제들을 표현하기 시작하였으며 그 과정에서 집단원들과의 관계 안에서 체험한 변화의 요인들을 발견하였다. 그 요인들은 집단원들과의 감정을 표현하고 서로 공감하며 한편이 되어준 친밀한 관계를 형성하는 데에 중요한 역할을 하였다. 집단원들은 또한 서로 함께 간식

을 나누어 먹고 따뜻한 공간에서 지냈던 시간들, 서로에게 주었던 마음의 선물들이 큰 힘이 되었다고 회상했다. 집단원들의 이전의 핵심주제는 소심함, 산만함, 외로움, 고립, 불신 등이었으며 변화된 주제들은 따뜻함, 건강한 성장, 감사, 함께 나눈 음식들 등이었다.

3) 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 사회 환경적 요인

(1) 신뢰와 안전감

누가 저를 보호해줄 수 없다는 생각도 듣고 개네들 때문에 상처 받아서 아직까지 조심하고, 용기를 덜 내고 내 주장을 안 하고 그랬던 거 같아요. 친구관계를 만드는 건 다가가는 용기가 있어야 가능한데 어떻게 해야 하나 생각하는 거에만 신중하고 행동으로 옮기지 못하니깐 제겐 신중함이 필요한 게 아니라 엄청난 용기가 필요한 거 같아요.

둘씩 했던 알아차림 연습에서 내 마음을 이야기하면 상대가 반영해주는 게 되게 좋았어요. 자기에 대한 거 다 이야기하니깐 다 개방되고 감정도 알고. 내가 어떤 어려운 얘길 해도 아이들이 다 들어줄 거라는 믿음이 생겼어요.

표18. 신뢰와 안전감

A	B	C
<p>친밀관계 욕구와 두려움의 대상인 또래에 비해 상담자에 대한 신뢰 가짐. 집단에서 자신의 행동이 수용되면서 집단에 대한 안전감 가짐. 알아차림 연습을 통해 집단원과의 신뢰관계 형성</p>	<p>상담 첫 회기에 늦게 도착한 자신을 기다려주고 데리러 나온 집단의 분위기에 신뢰와 안전감 가짐. 또한 F로부터 공격적 비난 받았을 때 집단의 관심과 지지를 경험하면서 신뢰와 안전감 증대</p>	<p>자신의 느리고 중단되는 언어표현에도 진정성 있게 경청하는 상담자에게 신뢰와 안전감 가짐. 집단원들이 자신의 말에 경청하여 진지하게 반응하는 것에 신뢰와 안전감 증대</p>
D	E	F
<p>기본적으로 자신의 문제를</p>	<p>이전 집단상담 후 긍정적</p>	<p>학교 상담교사에 의존상태.</p>

개방하고 싶지 않은 부와의 깊은 갈등을 갖고 있음. 자신의 욕구가 집단에서 수용되었으며 상담자의 신중하고 배려하는 태도에 점차 신뢰와 안전감 가짐

변화 인식. 자신의 산만한 행동에 대한 상담자와 집단의 관심과 수용적 태도에 신뢰와 안전감 느낌

상담자에 대한 신뢰와 안전감 높음. 초기엔 자기중심적이고 공격적 태도 때문에 집단에서 신뢰형성 어려웠음.

상담자가 주는 신뢰와 안전감은 모든 내담자가 상담을 진행할 수 있게 하는 토대가 된다. 집단상담에서 집단원 개개인도 상담자를 포함한 집단의 관계 안에서 안전감과 존중감을 받아야만 비로소 치료적 변화가 시작된다. 상담에 대한 이러한 신뢰와 안전감은 상담자의 진정성 있는 관심과 존중하는 마음을 시작으로 집단원이 안전하고 지지받는 느낌을 갖게 되었을 때 형성되며 이는 치료적 변화로 이어진다. 치료적으로 변화한다는 것 자체가 정서적으로 어려운 작업이기 때문에 이를 위해 상담자와 집단원들이 줄 수 있는 신뢰와 안전감이 큰 지지가 될 수 있다.

내재화 문제를 지닌 집단원이 집단상담 안에서 신뢰와 안전감을 갖게 되는 것은 무척 중요하면서도 쉽지 않은 과정이다. A는 또래 괴롭힘의 긴 고통의 시간 이후 변화된 환경 안에서도 여전히 또래에 다가가지 못하는 두려움과 함께 하고 싶은 열망을 가지고 있었다. A는 집단원들과 친해지고 싶은 욕구와는 달리 자기 이야기나 감정을 개방하지 못하였으며 집단에 상담자처럼 개입하는 모습이었다. A는 다른 집단원을 배려하지 못하고 예의 없이 대한다고 여겨진 F에게 이를 고쳐주기를 촉구했다. A는 자신이 큰 용기를 내서 행동했으며 이는 교실에서라면 불가능했다고 말함으로써 집단에 대한 신뢰를 표현하였으며 새로운 실험을 시도하는 모습을 보였다.

A의 실험적 변화는 여러 단계로 이루어졌는데, A는 첫 회기부터 신중하게 생각하고 실수가 없도록 자신의 행동을 점검하는 한편, 집단의 안전함을 확인하면서 힘들어하는 집단원을 돕거나 잘못을 지적하는 역할수행을 위해 용기

를 썼다. A는 집단원들이 서로 어색해하면서도 자기개방을 하면서 서로 친해 지는 것을 간접체험하면서 자신도 친구를 만들기 위해 신중한 생각과 행동이 필요한 것이 아니라 용기를 내어 먼저 다가가야 한다는 것을 깨달았다.

A는 둘씩 짝지어하는 알아차림 연습에서는 자신이 어떠한 이야기를 해도 끝까지 경청하고 수용해줄 것이라는 믿음을 갖게 되면서 서서히 자신을 개방하고 감정을 표현하면서 친밀한 관계를 형성하기 시작하였다.

(2) 정서적 관여

F에게 관심을 주고 싶어요. 우울한 F가 친구들의 관심을 필요로 할 것 같아서요. 오늘은 애들이 관심을 줘서 기분이 좋은 것 같은데.. 항상 이랬으면 좋겠다는 뜻으로 ‘관심’ 카드를 주는 거예요. (집단상담 3회기 집단친구에게 마음 주기)

F가 관심을 받으면 기뻐하는 것 같아서 관심을 계속 주고 싶은 마음이에요.

(집단상담 6회기)

아이들이 F에게 관심을 많이 주고.. 관심을 받으면서 F의 목소리가 커지는 것 같아 기뻐서. ‘관심’ 을 계속 받으면 좋겠다는 마음으로. (집단상담 8회기)

표19. 정서적 관여

A	B	C
<p>상담자가 자신의 신체로 나타나는 부정적 감정을 읽어주고 그 감정을 물어줌으로써 정서적 표현을 가능하게 도움</p>	<p>상대의 비난으로 갖게 된 부정적 감정을 표현하지 못한 상태에서 상담자가 그 감정을 물어줌으로써 부정적 감정을 표현할 수 있도록 지지받음</p>	<p>자신은 무엇에 대한 ‘좋다’ ‘나쁘다’의 구별이 안 되는 상태에서 상담자가 감정에 대한 질문과 감정카드의 사용을 통해 기분을 표현할 수 있게 됨</p>
D	E	F
<p>상담초기에 집단의 정서적 관여를 회피하고 거리감</p>	<p>자신의 실험적 적극적 행동이 집단에서 수용되어</p>	<p>집단에서 자신의 공격적 언행으로 집단에서 갈등</p>

유지했으나 점차 정서적
반영과 공감적 대화를
익히면서 정서적 관여
일어남

친밀관계 형성됨.
친밀관계 안에서 정서적인
관여가 일어남.

유발함.
상담자와 집단원들의
정서적 관여로 갈등을
다투어나감

상담 전체 과정에 걸쳐 상담자와 집단 구성원이 내담자에게 전달하는 정서(감정)가 기본적인 측면이라는 것은 분명하게 드러났지만, 이 정서는 모든 과정에서 매우 복잡하게 서로 연결되어 있어서 ‘정서가 가장 기본적인 것이다’라는 것을 표현하기는 힘들다. 무엇보다도 정서를 하나의 구성요소로 볼 것인지 아니면 여러 구성요소에 각각 정서적인 부분이 포함되어 있다고 볼 것인지도 구분하기 어렵다. 그러므로 이 점을 충분히 이해하기 위해서는 각각의 구성요소에 있어서 맥락과 정서가 함께 고려되어야만 한다. 중요한 것은 집단상담 과정 자체가 결국 참여 청소년이 살아가는 과정으로, 이러한 정서가 뚜렷이 부분으로 구별되어 나타나지는 않지만 이 변화를 찾아 현상학적으로 이해하는 것은 가능하다.

집단 상담에서 집단의 정서적 관여는 신뢰와 안정감을 경험한 청소년들이 지니고 있던 고정된 기존의 가정(assumption)을 변화시키는데 있어서 매우 중요한 역할을 한다. 참여 청소년이 자신의 어려움을 말로 표현하는 자기 개방이 이루어진다는 것은 상대, 즉 연구자, 상담자 혹은 집단원에 대한 안전감이 형성되었음을 보여준다. 그러나 알아차림과 새로운 통찰이 기본적 신념이나 가정을 변화시키는 일은 서로 복잡하게 연결이 되어 있어 참여 청소년이 가지고 있는 신념이나 가정을 언어화하여 이야기하는 것만으로는 변화가 일어나지 않는다. 특히 이야기의 내용이 과거나 세상에 대한, 혹은 스스로에 대해 깊이 박혀있는 인식에 관한 것이라면 그의 생각이 굳어져 있기 때문에 변화로 이어지기에 어려움이 있으며, 두려움이나 고통과 연결되어 있다면 더더욱 이야기하는 행위 자체만으로는 변화가 일어나지 않는다. 변화는 자기 개방 이후

에 정서적인 관여와 지지가 있을 때에 일어난다.

예를 들어 개인면담에서 B는 학교에서 급우들과의 또래관계가 학년이 바뀌면서 멀어지고 심지어는 같은 학기 중에도 함께 다니던 아이들로부터 집단 따돌림을 당한 경험을 개방했다. 이 경험 이후 B는 아이들을 믿지 못하는 마음이 굳어졌고 더 이상 학교에서 자신의 마음을 열지 않게 되었다고 연구자에게 말했다. 면담 중에 일어났던 자기 개방은 연구자에게 신뢰와 안전감을 느껴서 이루어진 일이었으나 B의 신념에 변화가 일어난 것은 아니었다. B는 상담 첫 회기에 소극적 행동에서 벗어나 적극적으로 행동하기 위해 도전을 해보겠다고 하였으나 그것이 궁극적인 변화를 가져오지는 못했다.

참여 청소년들의 신념의 변화를 불러오는 데 결정적인 정서적 관여와 지지를 형성하기 위해서 상담자와 내담자, 집단원이 유의할 점은 다음과 같다. 먼저 상담자는 개인적으로 집중하여 듣는 경청하는 자세와 맥락을 이해하는 의사소통 방식에 집중하여야 한다. 청소년이 스스로에 대해 가지고 있는 가정과 감정을 드러내기 위해서는 청소년의 자기이해 및 감정에 관련된 이야기, 그에 관련된 사회적·문화적 맥락을 민감하게 이해하고 반응해 주어야 한다. 대화와 경청에서 가장 중요한 것은 주제의 배경을 염두에 두면서 미묘한 질적 분위기를 이해하고 정서적으로 머물러 주는 것이다. 대화에서 상대의 정서에 충분히 머물러 주지 않으면 그 변화의 깊이와 크기가 확대되지 않는다. 이러한 정서적 머무름은 경청하는 사람 뿐 아니라 말하는 본인에게도 매우 중요하다. 극도로 민감하고 어려운 문제를 이야기할 때 본인 스스로 정서표현을 충분히 하면서 개방하지 않을 경우 듣는 사람이 진정성 있게 들어도 눈에 띄는 효과가 없음은 연구에 의하여 밝혀진 바이다. 내담자가 충분한 정서표현을 함에 따라 상담자가 내담자의 이야기를 진정성 있게 경청하고 정서적으로 함께 느끼며 개입할 때 내담자는 비로소 자신이 이야기하는 이슈에 관련된 자신의 감정에 스스로 접촉할 수 있는 힘을 받게 된다.

마지막으로, 집단원은 내담자가 집단에서 정서적으로 자신을 개방할 수 있도록 친밀감을 형성하는데 협조하고 주의를 기울여야 한다. 치료적 관계 안에서 집단원이 친밀감을 갖게 되면 정서적인 안전감을 느끼게 되고, 이 친밀감과 안전감 속에서 자신의 이야기와 연결된 고통스러운 감정들을 스스로 만날 수 있게 된다. 실제로 집단 상담에 참여한 청소년들은 정서적 개방에 대해 진정으로 관심을 쏟아주는 집단원들의 정서적 지지를 받았을 때 자신의 아픈 감정을 스스로 느끼고 표현할 수 있었다.

4) 변화의 결정적 순간에 이르게 하는 심리사회적 요인

(1) 상담 동기 및 태도

상담에 참여하기 위해서는 기꺼이 상담에 임하는 태도가 필요하다. 학교부적응 문제로 추천을 받아서 참여 의사를 밝힌 청소년들은 경험적인 내용은 다르지만 상담을 막았던 장애물이 치워졌거나 상담을 받고자하는 새로운 동기가 형성되어 함께 할 수 있었다. 예를 들어 A는 집단 상담에 참여하기 이전에 학교에서 상담 동아리에 참여하여 대인관계에 대한 이해와 관계형성을 위한 대화적 방법을 어느 정도 익힌 상태이다. 최종적으로 자신이 집단상담에서 좋은 경험을 할 수 있을 것이라는 상담선생님의 추천이 집단상담에 기꺼이 참여하게 된 큰 동기가 되었다. 반면에 E는 상담에 대한 관심이 전혀 없었으나 학교에서 만나 급식을 함께 했던 초등학교 동창 D가 학교에 결석이 잦아지면서 만날 수 없다가 상담에서 만난다는 기대로 참여하게 되었다. 이렇듯 동기는 서로 달랐으나 각 청소년들은 집단상담 안에서 자신의 욕구를 만나고 나름의 속도와 깊이로 변화해나갔다.

표20. 상담동기 및 태도

A	B	C
---	---	---

<p>높은 수준의 참여 동기 상담 동아리에서 상담의 효과 이해. 아이들과 친해지는 방법 배우고 싶음. 상담에 기꺼이 임하는 태도</p>	<p>보통 수준의 참여 동기 상담 효과에 대해 모름. 집단 아이들과 친해질 것 같은 막연한 희망. 수업 후에 상담을 받아야 해서 다소 귀찮아하는 태도</p>	<p>높은 수준의 참여 동기 이전 상담에서 도움이 없었다고 여겼으나 개인면담을 통해 말 못하는 문제, 우울감에서 벗어나고 싶은 마음 발견 상담에 기꺼이 임하는 태도</p>
<p>D</p> <p>낮은 수준의 참여 동기 등교를 돕는 방법으로 추천받았으나 집단 상담에도 빠지게 됨. 상담에서 자신이 알려지는 것을 꺼려함.</p>	<p>E</p> <p>보통 수준의 참여 동기 이전 상담참여로 긍정적 변화(목소리 커짐)를 경험했으나 관심 없음. 초등학교 동창과 함께하기 위해 집단상담에 참여함.</p>	<p>F</p> <p>높은 수준의 참여 동기 학교상담자에게 의존적임. 또래관계로 인한 고통에서 벗어나고 싶음. 집단상담이 자신의 문제를 해결해주기를 원함.</p>

(2) 증가하는 알아차림

F: 애들이 저한테 기분 나빠하는 건 알고 있었어도 무엇 때문인지 정확히는 몰랐어요. 대화로 풀어가기까 오해도 없고 좋은 것 같아요. C가 어떤 생각을 하고 있었고 내가 예전부터 잘못했구나 생각이 들고 사라하고 고쳐야겠다는 생각이 들어요.

(집단상담 3회기 그림게임)

표21. 증가하는 알아차림

<p>A</p> <p>3년 괴롭힘 경험 후 관계형성에 대한 욕구와 두려움 알아차림. 남에 대한 관여과 신중함보다 자신의 욕구에 대한 관심 및 알아차림 수준 향상됨.</p>	<p>B</p> <p>반복된 집단 따돌림 경험 또래에 대한 두려움과 불신 알아차림. 자신에 대한 알아차림 수준 향상됨. 집단의 친밀관계 경험으로 관계에 대한 불신 축소됨</p>	<p>C</p> <p>기존에 사고차원의 알아차림과 통찰 수준 높았으나 정서적 측면의 대한 수준은 낮았음. 지속적인 감정 작업으로 정서적 알아차림, 통찰 수준이 크게 향상됨</p>
--	---	--

D	E	F
<p>상담 초기엔 자신의 문제에 몰입되어 집단에 대한 알아차림과 통찰 수준이 낮았음. 집단의 존중을 받으면서 또래관계에 대한 알아차림과 통찰수준이 높아짐</p>	<p>상담 초기엔 산만함으로 알아차림 수준이 낮았음. 집단원들과 친밀해지고 예술작업에 적극적, 창의적으로 활동하면서 알아차림과 통찰수준이 높아짐</p>	<p>상담초기에 자기중심적 태도로 환경 알아차림 수준 낮았음. 집단원과의 갈등을 다루는 과정에서 자신의 문제를 알아차리고 통찰하게 됨</p>

집단 상담에 참여한 청소년 개개인에게 나타나는 알아차림 수준과 그 과정에서 나타나는 통찰의 역할은 각기 달랐다. 상담 첫날 자신이 키우고 싶은 마음자세 카드 고르기에서 참여 청소년들 대부분은 자신의 부족한 부분을 명확히 파악하지 못한 채 막연하게 필요하다는 생각만으로 마음자세카드를 골랐지만 적절하게 보이지 않았다. A는 아이들과 친구가 되기 어려운 이유가 자신이 아이들 사이에서 실수가 많고 그래서 후회할 일을 자꾸 만들기 때문이라고 여겨 아이들에게 다가가지 못하고 지나친 자기점검으로 긴장되고 위축되었다. A가 아이들과 친해지기 위해서는 신중한 생각과 행동보다 다가가는 용기가 필요하다는 알아차림은 집단상담 3회기에 이루어졌다.

A의 예처럼 알아차림과 통찰에서는 사고적인 요인뿐 아니라 정서적인 요인이 들어있으며 이 정서적 요인이 무엇보다도 중요하다. 자극이나 환경에 대해 개인이 외부로 반응하는 것을 정서라고 개념을 규정하면, 통찰이 생겼을 때 그것 자체보다도 통찰에 의해서 암시되는 자신의 욕구에 따라서 일어나는 결과를 실천하기 위해서는 이 정서를 지지하는 주변 환경 요인이 더욱 중요해진다. 그러므로 무엇에 대한 알아차림과 통찰이 생겼을 때 이를 행동으로 옮기기 위해서는 정서적인 지지가 반드시 필요하다.

예를 들면 A는 자기가 남을 얼마나 도와줄 수 있는지, 그래서 힘이 있게 느껴지는지에 초점을 맞추었으나 자신의 감정에 대한 알아차림은 집단원 중

가장 부족했다. A는 자신의 필요나 자신이 원하는 욕구를 제쳐둔 것에 대해 느끼는 원망감은 무시했다. A는 이후 “일단 알아차리지 못했고 부인했어요.”라고 말했다. 집단 안에서 함께 활동하는 집단원과 관계에서 자신이 부인하는 것 자체와 부인했기 때문에 자신의 욕구가 쌓여 있다는 것 자체를 부인하고 있었다(알아차리지 못했다). 실제로 집단 과정에서 자신이 알아차리게 된 민감한 부분에 대해서 참여 청소년들은 상세히 이야기하지 않았다. 이는 상담자가 내담자에게만 초점을 맞추는 개인 상담과 달리 집단에서는 관심이 분산된다는 점, 내담자 개개인의 언어화 능력 부족, 그리고 무엇보다도 정서적 지지의 부족 등으로 인한 것이라고 볼 수 있다. 참여 청소년들에게는 자신의 문제에 대한 어렵풋한 알아차림과 동시에 더 깊숙이 들어가면 안 된다는 알아차림이 함께 있었다. 이 명확하지 않은 알아차림에 연이어 나타나는 회피하는 태도는 참여 청소년들이 자신의 욕구와 욕망은 억제하고 그보다 다른 집단의 욕구를 채우는 것에 더욱 집중하고 있었다는 통찰이다.

이러한 통찰을 인정하게 되면 자신의 욕구와 욕망이 무엇인지 살피고 거기에 충실해야만 한다는 알아차림은 자연스럽게 나타나는 과정으로, 이러한 통찰을 행동으로 옮겨 실천하기 위해서는 상담자의 지지가 필요하다. 따라서 알아차림과 동반하는 상담자의 정서적 지지는 바로 청소년이 해야 된다는 것을 알면서도 차마 하지 못하는 것에 대해 상담자가 당사자의 감정이 어떠한가를 물어주는 것이야말로 정서적 지지라고 볼 수 있다. 안전함과 신뢰감에 대해 자신에 관해 이야기하는 것을 시작으로 알아차림, 새로운 통찰 그리고 정서적 지지를 바탕으로 언어화하는 작업이라는 이 세 가지 요소가 상호적으로 서로 연결되어있다는 것을 이해하는 것이 중요하다. 이것이 이루어졌을 때 비로소 그 다음단계로 넘어갈 수 있다.

(3) 증가하는 긴장과 준비성

표22. 증가하는 긴장과 준비성

A	B	C
<p>자신의 감정과 욕구를 살피야한다고 알면서도 상대의 공격적 농담에 부정적 감정을 느끼는 순간, 상대를 바라보던 시선이 아래로 떨어졌으며 경직되어 자신뿐 아니라 상대방이 감지하고 감정을 물어줌.</p>	<p>적극적으로 행동하려는 노력 중 자신에게 적극적이고 강한 측면을 인식. 상대에 대한 부정적 감정을 억압하는 습관화된 태도와 적극적 반응의 새로운 태도 사이 갈등으로 몸이 경직되고 목소리가 떨림</p>	<p>대화적 경험의 부족과 언어표현의 어려움에도 불구하고 집단에서 말하면서 늘 긴장되고 많은 마음의 준비 필요함. 알아차림 연습에서 정서적, 공감적인 표현을 학습하여 대화에 적용함</p>
D	E	F
<p>제가 화를 냈다면 상대는 상처를 받을 일이 없죠. 상대가 잘못해서 제가 화낸 것이니까. 때리지는 않아요 이 이야기를 하면서 화가 많이 난 모습이었음. 부에 대한 부정적 감정이 고조되어 다른 이야기를 할 때에도 강한 분노감이 묻어나옴.</p>	<p>알아차림 연습에서 신체적 약점을 개방하여 공감을 받은 후에 그 약점으로 놀림 받았던 미해결 과제 떠오름. 공감적 대화로 자존감이 회복되어 이를 다루고 싶은 욕구 강렬해짐. 연극의 주제로 정하게 됨</p>	<p>잠깐만요.. (옷 벗음) 더워라.. 원래는 그런 거 몰랐는데.. 다시 말할게요. 원래 애들이 기분 나빠하는 갈등을 대화로 풀어나가는 중 자신을 싫어하는 이유가 거친 말투와 공격적 태도 때문인 것 자각하면서 강한 신체적 반응 나타남</p>

C: 그동안 받았던 상담은 자신에 대해 깊이 알아가는 거랑 다른 사람과의 관계를 얘기하는데 거의 다 알고 있는 거라서 도움이 안됐어요.

연: 다 알고 있지만 실제로는 안 해본 것 같구나.

C: (얼굴이 붉어짐) 선풍기 틀어도 될까요? 더워서요. 관계를 별로 하고 싶지 않아요 누가 뭔가 얘기하면 대화를 하면 주고받고 해야 하잖아요. 그런데 받으면 뭔가 대답할 게 없어서 점점 말할 게 없어져요. (눈물 흘림) 뭔가 누군가라 이렇게 상담이라고 해야 되

나. 이런 거 할 때 슬퍼져요. (저를) 딱히 도와줄 것은 없다고 생각하는데 왜 슬픈 건지 모르겠어요. (C 개인면담 9월 12일)

위에서 논의되었듯이, 변화의 결정적 순간을 위해 '신뢰와 안전감'의 형성, '정서적 지지'를 받는 것은 내적 변화를 위한 환경적 요소로 매우 중요하다. 이 환경적 요소와 상호적으로 긴밀하게 연결되어 변화를 위한 필수적 내적 요소인 알아차림과 통찰의 수준이 향상된다. 그러나 알아차림이 접촉, 즉 변화의 결정적 순간으로 연결되기 위해서는 내부적인 긴장의 시기를 반드시 통과해야만 한다(B. Giorgi(2011)). 이 시기가 중요한 것은 개인의 내면에 확실한 정도로 강화된 긴장이 긴 시간동안 지속되어 온 삶의 패턴에 대한 태도의 변화를 내담자에게 요구하기 때문이다.

C의 눈물은 이미 상당히 긴장이 강화된 상태라는 것을 알려주었으나 C 스스로는 왜 슬픈지 모르며 도움이 필요하지 않다고 덧붙였다. 상담자와 연구자는 C가 고착된 문제에서 변화되는 것을 돕기 위해 내적긴장을 강화시켜야할 필요성을 알았다. 그렇지 않으면 C는 그동안 반복해왔던 자기 철회적인 행동을 할 것이기 때문이다. 첫 회기에 C가 다른 집단원에게 집단상담에서 변화할 수 있다는 희망을 갖길 바란다고 한 말을 기억하여 면담에서 연구자가 C에게 어떤 변화를 희망하는지 묻자 C에게 내적 긴장이 다시 신체적으로 나타났다. 상담 2회기에 상담자는 참여 청소년들에게 집단에서 바라는 것을 개방하도록 촉구했으며 C의 감정적인 긴장은 또다시 증가되었음을 신체적 변화를 통해 볼 수 있었다. C는 그동안 관계적 행동을 방해했던 자신의 말을 잘 못하는 문제를 개방하면서 집단의 이해를 받기를 원했다. C가 자신의 욕구를 알아차리고 그에 발생하는 에너지를 동원함으로써 집단에서 고립을 멈추고 심리학적으로 의미 있는 관계적 행동을 시작할 수 있었다. 상담자와 집단원들은 C가 내적 긴장을 증가시킬 때마다 지속적으로 나타나는 C의 신체적 반응들에 집

중하여 이를 지지하였다. 집단의 지지는 C가 새롭고 자기 촉진적인 방향으로 나아가기 위한 내적 긴장을 효과적으로 사용할 수 있도록 도왔다.

신뢰와 안전감, 정서적 지지 안에서 증대된 알아차림과 통찰, 내적 에너지의 동원은 게슈탈트 치료의 알아차림에서 접촉으로 이어지게 하는 치료적 요인들이다. 이 맥락에서 중요한 것은 안전한 치료적 환경 안에서 알아차림과 함께 발생하는 내적 긴장에 대해 치료사가 민감하게 반응하고, 내담자는 그 에너지의 내재된 의미에 대해 충분히 느끼고 대화할 수 있도록 돕는 것이다(B. Giorgi, 2011). 본 연구에서는 심리학적 고통이나 기능장애의 문제를 제거하기 위한 치료적 접근에 비해 안전감과 정서가 함께하는 지지적인 환경 안에서 자신을 있는 그대로 수용하여 자신과 환경에 대한 알아차림 수준이 향상될 때, 변화가 한층 더 효과적으로 찾아온다는 변화의 역설적 이론(A. Beisser, 1970)이 확인되었다. 이 때 변화는 외부의 압력에 의한 것이 아니라 내적 통찰과 알아차림과 함께 고조되는 내부적 긴장의 에너지이다.

5) 기본적인 가정의 변화와 관계적 이해

학교에서 다들 먼저 말을 걸고 어색해하다가 친해지는 거 보니까 진짜. 저는 용기가 부족하다는 걸. 음(웃음) 친구관계를 만드는 건 다가가는 용기가 있어야 가능한데 어떻게 해야 하나 생각하는 거에만 신중하고 행동으로 옮기지 못하니까. 제겐 신중함이 필요한 게 아니라 엄청난 용기가 필요한 거 같아요. (A 개인면담 3회기)

표23. 가정의 변화와 새로운 관계적 이해

A	B	C
From: 친구를 사귀기 위해서 실수를 줄이고 신중하게 생각해야 한다. Through: 아이들에게	From: 학교에서 소극적 행동 Through: 적극적이고 즐거운 놀이 활동을 하면서	From: 관계에 관여하고 싶지 않음 Through: 언어적 어려움을 이해받은 후

부정적 감정표현 못하며
아이들에게 다가가는 것에
대한 두려움 발견
To: 관계형성을 위해서
실수를 줄이는 신중함보다
진솔하게 자신을 표현하고
다가갈 수 있는 용기
필요함을 자각

내면의 적극적 성격 자각.
자신을 비난한 상대에게
부정적 감정 표현.
To: 유쾌하고 적극적인
태도. 놀이 뿐 아니라
집단원들이 집중하는
장면에서도 유쾌하게
자신을 드러냄.

집단원에게 정서적이고
지지적으로 피드백.
자신의 감정에 관심을 갖고
표현하려 노력함
To: 자신의 감정을
표현하고 상대의 감정에
공감하는 대화적 관계
형성함

D

From: 남의 간섭 없이
자신이 세운 원칙으로
독립적으로 살고 싶음.
자신에 관련한 이야기는
누구에게도 하지 않음.
Through: 집단에서
소소한 일상의 이야기를
나누면서 즐거움 경험
To: 자신에게 현재 가장
고민되는 것을 알아차림
연습에서 나누면서 상대와
친밀한 관계 형성함

E

From: 관계에서 무관심.
산만함. 생각 없이
자꾸 웃게 되며 한 번
웃으면 멈추질 못함.
Through: 집단원들과
함께 즐겁고 싶은 욕구자각
자기개방과 공감체험
To: 미해결과제 해소.
집단에서 주도적이고
창의적인 활동을 해나감

F

From: 아이들이 자신을
싫어한다는 피해의식.
자신을 약하게 보거나
놀리는 것 같을 때 분노감
표출.
Through: 자신의 생각과
감정을 나타내면서 상대와
긍정적인 대화법을 익힘.
To: 또래관계에서 자신의
문제를 알게 되었으며 이를
풀어나갈 용기를 냄

A는 상담 첫 회기에 집단에서 기르고 싶은 마음으로 ‘신중’카드를 골랐다. A는 친구에게 다가가서 말을 걸고 친해지고 싶을 때마다 자신에게 어떤 문제가 없는지 돌아 봤으며, 이 때 자신이 신중하지 못한 것이 문제라고 생각되어 이를 후회하고 아이들에게 다가가기 위해서는 신중함이 필요하다고 판단했다. A의 굳어있던 생각은 집단상담에서 아이들과 관계하는 것을 간접 체험하면서 새롭게 바뀌었다. 아이들이 실수도 하고 어색해하면서도 서로 다가가서 친해지는 것을 보게 된 것이다. A는 아이들과 친해지기 위해서는 잘 안 될까봐 두려워하는 마음을 내려놓고 아이들에게 실제로 다가가는 큰 용기가 필요하

다는 것을 깨닫고 집단상담에서 아이들에게 다가가기 시작했다.

청소년은 집단상담에서 안전과 신뢰감정, 정서적 지지를 거치며 변화의 결정적 순간을 마주하게 되고 이 시점에서 오래된 가정들의 탐색이 시작 된다. 기존에 고착된 느낌이나 인식, 행동방식이 현재의 삶을 어렵게 만든다는 알아차림이 미래의 새로운 가능성과 가정을 열어주면서 자신과 타인, 세계에 대한 새로운 통찰을 가능하게 한다. 삶의 패턴을 변화해 보려는 이러한 도전은 참여 청소년들에게 다양한 방식으로 나타나지만 소홀이 했던 참여자 개인의 욕구와 필요를 정면으로 마주했다는 긍정적인 점은 공통으로 나타났다. 각 참여 청소년이 당연하다고 생각해온 자신에 대한 신념이 부정적인 것에서 긍정적인 것으로 변했으며 ‘내가 남들과 그렇게 다르지 않다’거나 ‘나만 이상하다거나 혹은 내가 남들과 그렇게 다른 것이 아니라’는 것을 발견한 것이다.

이러한 새로운 가정에 따르는 참여자의 행동 변화는 개인의 어려움과 자신이 인식하지 못했던 욕구를 개방하면서 관계, 특히 또래 관계 문제 해결에 근접할 수 있게 되고 친밀감을 형성하게 된다.

VI. 논의

본 연구는 게슈탈트 관계성 향상 집단상담 과정에서 학교부적응 문제를 가진 청소년들이 무엇을 경험하였는지, 그리고 집단 상담을 통한 학교부적응 문제 치료과정에서 참여 청소년의 변화과정에 작용한 치료요인은 무엇인지에 대해 현상학적 과정연구 방식으로 엄밀하게 살펴보고자 하였다. 학교부적응 청소년을 대상으로 한 GRIP 집단상담의 상호작용 과정에서 나타난 치료적 요인과 각 집단원의 변화과정을 게슈탈트 치료의 알아차림 접촉 주기에 맞춰 탐색 되었다. 본 장에서는 상호작용과 변화과정의 치료요인을 규명하고 연구 성과와 한계를 제시하였다.

1. 게슈탈트 관계성 향상 집단상담의 의미 탐색

그동안 청소년의 학교부적응 예방과 치료를 위해 집단상담 프로그램 개발과 효과성 연구는 활발하게 이루어져 왔지만 집단상담 프로그램에 관한 과정연구는 부족한 실정이다. 본 연구는 치료과정에 대한 이해를 통하여 학교 현장에서 부적응을 경험하는 학생들을 대상으로 치료의 효율성이 입증된 집단상담 프로그램을 효과적으로 실행할 수 있도록 과정연구를 실시하였으며, 기존에 다양하게 이루어진 양적연구를 보완하기 위해 현상학적 질적 연구방법을 사용하였다.

본 연구 참여 대상자는 동일한 고등학교 1학년에 재학 중인 여학생 6명으로, 각기 다른 양상의 내재화 문제로 인하여 학교생활에 어려움을 겪고 있었다. 게슈탈트 치료이론을 토대로 구조화된 GRIP 프로그램을 실시하며 자료를

수집하였고, 수집한 자료를 통하여 참여 청소년들이 체험한 상호작용의 내용과 개인이 겪은 변화를 살펴보았다. 사전면담을 실시한 결과 참여 청소년들이 학교부적응검사지에 기술한 내용과 실제 경험하고 있는 학교 내 상황은 상당히 다르다는 것이 발견되었다. 또한 청소년들은 담임교사와 학교상담사의 추천을 받고 참여의사를 밝혔으나 대부분 상담에 대해 알지 못하고 있거나 부정적 인식을 갖고 있었다. 그러나 첫 사전면담에서부터 “아이들에게 다가가기 어렵다” 혹은 “친구들이 나를 싫어하는 것 같다” 등 학교에서 자신이 겪고 있는 문제를 알아차리고 개방하기 시작하였다. 이들의 학교부적응 문제가 나타난 최초 시점은 무려 초등학교 입학 전으로 거슬러 올라가기도 하여 다수의 청소년들은 장기간 지속된 어려움이 있음에도 불구하고 불편함을 잘 느끼지 못하였다. 집단상담은 수업을 마친 청소년들이 학교에서 가장 안전하게 느낄 수 있는 공간인 상담실에 모여 간식을 먹고 게임도 하면서 다양한 프로그램을 함께 체험하도록 구조화 되었다.

게슈탈트 치료에서 개인의 심리적 문제는 알아차림과 접촉이 결여된 상태를 의미한다. 따라서 GRIP 집단상담은 참여 청소년들이 부적응 문제를 탐색하고 해결하는 그 자체에 목표를 두지 않고 오히려 참여자가 자신의 알아차림과 접촉을 회복하도록 지지하여 건강한 상태로 돌아가도록 돕는 것에 집중한다. 게슈탈트 치료에서 변화는 외부자의 관점으로 내담자의 잘못된 부분을 바꾸려 시도하는 것이 아니며 내담자 스스로도 어떻게 바뀌어야 한다는 당위적 사고에서 벗어나야만 가능하다. 변화는 자신을 있는 그대로 알아차리고 수용함으로써 환경과 분명한 접촉의 경험을 할 수 있을 때 비로소 이루어진다 (Beisser, 1970)는 주장과 같이 본 연구에 참여한 청소년들은 각자가 갖고 있는 서로 다른 문제에 초점을 맞추지는 않았지만 알아차림과 접촉의 집단상담 과정을 함께 하면서 점차 변화해나갔다.

본 연구에서는 학교부적응 청소년 연구에 대한 선행연구에서 다루어지지 못

하였던 부분들을 GRIP 집단상담 과정연구를 통하여 다음과 같이 보완하였다.

첫째, 대부분의 심리 치료적 접근 연구에서 문제원인 해결과 부적응 행동 감소 혹은 자존감, 효능감 향상 등 치료 결과에 초점을 맞추어 성과를 증명했기 때문에 파악할 수 없었던 상담 과정에서의 변화 요인을 밝히는 것에 본 연구의 의의가 있다. 본 연구 참여 청소년들은 GRIP 집단상담이 진행되는 안전한 장 안에서 치료적 효과로 간주되는 변화들을 경험하였으며 이 변화 과정에서 시점과 상황은 달랐지만 변화의 결정적 순간이 나타났다. 변화로 연결되는 결정적 요인은 참여자의 감정 표현과 개방이었으며 자신에 대한 약점이나 잘못을 구성원에게 개방하는 것 역시 변화를 불러오는 중요한 계기가 되었다.

둘째, 알아차림에 앞서 나타나는 신체변화를 알아차리고 알아차림 연습을 통해 신체와 감정의 관계 자각과 감정 자각으로 이끌어주는 상담자와 집단의 정서적 관여의 중요성을 발견하였다. Giorgi, B.(2011)는 진정한 변화는 대화를 통해 인지적 영역 뿐 아니라 정서적 영역까지 통합되었을 때 일어난다고 인지, 정서, 대화적관계의 연관성을 밝혔다. 또한 우울, 불안 증상의 내재화 문제는 정서적인 알아차림과 긴밀한 연관관계가 있음이 메타분석으로 확인되었으며(Sendzik, Schäfer, 2017) 정서적 개입이 내재화 증상을 개선시키는데 도움이 된다는 가능성을 제시되었다.(Schäfer, 2017).

청소년의 내재화 문제는 우울·불안 등의 부정적 정서로 인한 사회적 위축을 경험하는 것을 의미한다. 내재화 문제의 변화를 불러오기 위해서는 부정적 정서에 대한 개입과 더불어 부정적 정서로 인해 고갈된 감정 자체를 활성화하고 사회적 관계형성을 도울 수 있어야 한다. 집단상담 과정에서 내재화 되어 신체적으로 드러나는 우울, 불안증상을 집단원들 개개인이 정서적으로 알아차리고, 언어적으로 표현하는 정서적 변화가 일어나는 과정에 상담자의 정서적 관여가 중요한 역할을 했다. 정서적 개입을 위해 상담자는 집단원 스스로 자신의 감정을 발견, 표현하고 상대의 감정을 함께 느끼는 체험을 할 수 있도록

감정단어카드를 활용 하였으며, 표현된 감정을 토대로 알아차림 연습의 6단계를 거쳐 공감적 대화를 할 수 있었다. 내재화 문제를 지닌 청소년들에게 감정 표현과 조절은 쉽게 이루어질 수 있는 변화가 아니지만 감정을 표현하고 공감을 받아본 체험만으로도 친밀관계가 형성되는 것이 나타났다. 무엇보다도 두 명씩 짝지어 하는 알아차림 연습단계에 맞춰 집단원들이 점차 편안하게 자기개방을 하고 친밀관계가 형성되는 현상을 볼 수 있었다. 이러한 현상은 메타연구를 통해 내재화 문제에 효과가 있다고 증명된 공동반추 효과 (Co-rumination 효과¹³⁾ Spendelow, Avery, 2017)연구와 같은 효과이다.

셋째, 본 연구 참여 청소년들의 부적응 문제 양상은 다양했지만 공통적인 특성은 학교 내 또래들과의 관계가 잘 이루어지지 않는 점이다. 게슈탈트 치료 관점에서 볼 때 청소년의 심리적 정신적 문제는 ‘관계적’ 문제로(Yontef, 2008) 학교부적응에 커다란 영향을 미치는 중요한 요인은 또래와의 관계성 단절에서 찾아진다. 집단상담에서 나타나는 청소년의 ‘관계적’ 문제에서 비롯된 부적응적 심리요인은 타인 및 환경과의 관계성 안에서 형성된 패턴이 반복되어 나타나는 것이다(Yontef & Jacobs, 2011). 그러나 참여 청소년은 본래 자기를 실현할 수 있는 존재(Polster, 2006; Yontef, 1993)이므로 이들의 관계의 문제는 집단상담 환경이라는 새로운 관계성 속에서 서로 영향을 주고받으며 변화할 수 있었다.

본 연구에서는 집단상담에서 나타난 청소년들의 문제행동이나 미해결과제를 집단원들과 함께 다루며 전체의 장 속에서 함께 변화해 나가는 과정이 나타났다. 이러한 집단원들의 상호작용과 ‘지지(support)’ 안에서 일어나는 변화과정은 개인과 집단의 치료적 변화와 긴밀히 연결되어 있음이 확인되었다. 내재

13) 메타연구에서 공동반추는 내재화 문제와 대단하지는 않으나 중요한 관련성을 보여주었다. 청소년의 공동반추는 둘 간의 관계에서 개인적 문제들에 대해 반복적 토론에 참여하는 과정을 의미한다. 공동반추는 문제에 대한 반복적이고 비생산적 논의 요소를 가지고 있으나 끝까지 들어주고 함께 해주는 과정에서 우정을 만족시키는 둘의 관계를 보여주며 우울증과 불안을 약화시킨다는 것이 발견되었다(Spendelow, Avery, 2017).

화 문제 청소년들에게 관계적 괴롭힘이 가장 큰 원인이며 그로 인한 내재화 문제가 학년이 올라갈수록 심화되며, 그에 따른 사회기능의 저하와 적대감 증가 등으로 또래집단의 지속적인 어려움을 야기한다는(Sentse, Prinzie, Salmivallia, 2016) 연구결과를 보면 또래들의 집단에서의 지지적인 관계경험은 실로 너무나 큰 치료적 요인이다.

집단원들 간의 ‘지지’는 각 회기의 마무리 단계에서 집단에서 받고 싶은 마음 표현하기, 집단 친구에게 선물하기, 칭찬하기, 발견한 마음 전하기, 자신에게 발견한 마음 전하기 등 마음을 주고받는 과정에서 강화되었다. 이때 매 회기마다 사용했던 마음자세 카드가 마음을 주고받는 과정을 촉진하는데 큰 도움이 되었다. 마음자세카드는 65장의 덕목카드로서 청소년들이 갖추고 나누면 좋은 내용들이다. 카드놀이처럼 나누어 받은 카드에서 하나의 마음자세를 골라서 스스로에게 혹은 다른 집단원에게 발견한 마음으로 읽어주고 선물하는 단순한 작업으로 집단원들의 변화가 일어나는 것이 놀라웠다. 집단에서 기르고 싶은 마음으로, 자신의 소극적인 태도를 적극적으로 변화시키기 위해 도전하겠다는 다짐, 누구의 간섭도 받지 않고 독립적이고 자율적이고자 하는 행동들을 구체적으로 선택함으로써 집단으로부터 집중적인 관심과 지지를 받을 수 있었다. 또한 변화하려는 과정에서 마음자세카드는 좀 더 쉽게 자신과 집단원들을 칭찬하고 지지할 수 있으며 또 변화된 부분을 찾아낼 수도 있는 편리한 도구가 되었다.

넷째, 학교 부적응의 내재화 문제를 겪는 청소년들에게 변화를 상호작용 측면에서 관찰할 수 있었다. 집단 상호작용은 집단활동에 따른 집단원들 간의 관계와 밀접한 영향을 주고받는 것으로 나타났다. 상담 초기에 집단의 신뢰와 안전감으로 긍정적 관계가 형성됨으로써 상호작용이 기능적으로 활성화되기 시작하였다. 상호작용을 활성화시키는 주요 요인은 활동을 촉진하는 작업방식과 그에 따른 집단의 신뢰와 안전감 형성, ‘집단의 의외성’으로 표현할 수 있

는 집단원의 창의적이고 협력적인 태도 등이었다.

활성화된 상호작용은 집단의 힘을 증가시킴으로써 접촉을 통해 집단의 긍정적 변화를 가져오는 치료적 요인이 되었다. 집단원들은 활성화된 상호작용 속에서 자신의 당위적 사고에서 벗어나 자신의 욕구를 구체적으로 표현할 수 있었다. 활성화된 상호작용은 또한 집단원의 억압되었던 정서를 살려냄으로써 집단의 공감을 받으면서 자신의 핵심주제를 다루는 미해결과제 해소할 수 있도록 도왔다. 집단원은 집단의 활발한 상호작용 안에서 다른 집단원이 자기 개방 하는 과정을 관찰할 수 있었으며 이를 통해 자신도 자기개방을 할 수 있는 모방학습이 일어났다. 이러한 상호작용의 치료적 요인들은 Yalom(1985)이 정의했던 치료적 요인들의 대인관계 학습, 집단의 응집력, 모방학습, 사회화 기법의 발달 등과 일치했다. 본 연구의 집단상담에서 새롭게 나타난 것은 자기개방과 미해결과제의 해소 및 친밀한 관계 형성이다. Yalom이 정의한 카타르시스 요인보다 자기개방과 미해결과제의 해소까지 나타났으며 이는 대인관계의 학습과 집단의 응집력이나 이타주의의 의미들이 함축된 친밀 관계가 형성되었다. 이는 알아차림 연습으로 자신과 환경에 대한 자각과 접촉이 꾸준히 일어난 결과로 볼 수 있다.

2. 계슈탈트 심리치료 과정을 활용한 현상학적 과정연구의 의의

본 연구는 GRIP 집단상담 과정에서 집단원의 체험의 변화 과정을 이해하기 위해서 해석학적 현상학과 기술적 현상학의 방법을 활용하였다. GRIP 집단상담을 통하여 집단의 상호작용이 참여 청소년들의 변화과정에 미치는 영향과 이러한 상호작용에 대한 경험이 청소년들에게 어떠한 치료적 의미를 주는가

를 생생하게 전달하기 위해 기술적 현상학적 방법으로 기술하고 그 결과를 해석학적 이해방법으로 정리하였다.

기존의 현상학적 연구는 집단상담 과정에 대한 탐색이 아니라 그 과정에서 얻어진 체험에 대한 분석을 의미 단위와 주제, 범주화로 정리했기 때문에 과정 안에서 일어나는 현상학적 시간의 흐름에 따른 변화를 추적하기는 어려웠다. 본 연구에서는 알아차림 접촉주기에 기초한 게슈탈트 심리치료 과정에 따른 경험의 변화에 초점을 두었기 때문에 이에 적절한 연구방법이 필요하였다.

본 연구방법의 이론적 배경으로 실존적 현상학의 Sartre와 Merleau-Ponty의 관점을 참고하여 게슈탈트의 전경과 배경, 알아차림 접촉의 변화과정을 반영할 수 있었다. 특히 인간은 지향하고 의미화 함으로써 본질을 변화시켜 나간다는 Sartre의 실존적 현상학 관점은 게슈탈트 치료와 연구방법과 부합하였다. 본 연구에서는 참여 청소년과 상담자 면담을 통해 수집한 풍부한 체험 자료들이 분석되었을 뿐 아니라 전체 집단상담 과정에 대한 참여관찰 일지와 전체 상담과정의 녹화, 녹취자료를 통해 변화과정이 기술되었다. 변화과정의 기술 절차는 B. Giorgi(2011)의 결정적 순간에 다다른 변화과정 방법을 활용하였다. B. Giorgi는 알아차림 접촉주기에 맞는 개인상담의 체험자 3인의 경험을 분석한 바 있다. 그러나 본 연구는 게슈탈트 집단상담의 과정연구로서 참여자의 체험보다 집단상담 과정 중 나타나는 알아차림 - 접촉의 흐름을 분석하는 것에 더 큰 무게를 두었다.

알아차림 -접촉의 흐름에서 참여 청소년의 '전경(figure)-배경(ground)의 교체는 Sartre적 관점에서 그들에게 주어진 무수한 사실들 중에 무엇을 무화(無化, Nihilation) 혹은 배경으로 축소시킴으로써 전경이 선택되었는지(Lewis & Staehler, 2010) 그리고 이를 통해 청소년에게 어떤 변화가 일어났는지를 추적할 수 있게 하였다. 변화에 나타나는 치료적 요인들의 의미는 해석학적 현상학 관점으로 이해되었다(Gadamer, 2009). 해석학적 접근은 다음 두 단계의 해

석학적 순환으로 구성 되었다:

1. 전체 자료를 관통하는 흐름을 파악하기 위해 속독을 반복하여 ‘선이해’를 형성하는 단계

2. 구체적인 ‘접촉’ 순간의 체험에 초점을 맞추는 작은 해석학적 접근의 단계. 이 과정에서 참여 청소년의 알아차림 과정과 접촉의 순간이 이미지화 되었으며 이를 통해 그들의 변화를 이해할 수 있었다. Sartre의 심리학적 현상학의 선택과 무화는 매 순간 게슈탈트의 전경과 배경의 전환 구조를 제공했다. 또한 Sartre의 "상상력"(imagination)과 "소설적 구성"(fiction)에 의해 형성되는 이미지로써(Lewis & Staehler, 2010, 152) 집단상담에서 주어지는 자유로운 선택과 그에 따르는 책임을 지는 실존적 존재로서의 청소년들이 자신의 삶을 변화시켜나가는 과정을 볼 수 있었다.

요약하면, 본 연구에서는 각 참여 청소년의 치료과정에서의 변화 뿐 만 아니라, 집단 전체의 치료적 과정과 변화를 살펴보았다. 치료과정 속에서 실제로 그들이 어떤 경험을 하였는지를 기술한 결과, 치료적 요인들이 순차적 단계의 방법으로 나타나며 변화의 결정적 순간을 만들어낸다는 것을 발견하였다. 발견된 치료적 요인들은 전체 집단의 상호작용의 변화와 결정적 순간을 중심으로 한 심리학적 구성요인으로 변환하여 이해를 더하였다.

따라서 본 연구는 집단상담 과정을 경험한 참여자의 자기 보고에 중점을 두지 않고 집단상담 과정에서 드러난 참여자의 생생한 체험들의 현상학적 관찰에 더 중점을 두었다. 이러한 체험들은 게슈탈트 치료에서 나타나는 ‘접촉’의 순간을 중심으로 의미 있는 체험들과 그에 대한 현상학적 심리학적 변환, 그리고 상호작용의 흐름을 고려한 전체적인 변화과정 연구로 초점을 맞췄다.

본 과정연구 방법은 드러나는 현상을 중시하는 게슈탈트 치료와 현상학적 관점에 부합되는 연구방법으로 생각되었다. 또한 참여 청소년들의 부적응 현상이 고정된 그들의 본질적 문제로 이해되는 것이 아니라 매 순간 전경-배경

의 변화를 통해 형성 해소되어 게슈탈트를 형성 해소하는 게슈탈트 치료적 관점으로 이해되었다. 또한 전경과 배경의 교체를 이론적으로 뒷받침하는 Sartre의 실존적 현상학적 연구방법에 따라 분석되었다.

3. 제언

본 연구는 부적응 청소년들을 대상으로 진행된 집단상담 과정에서 그들에게 일어난 체험의 변화과정에 관한 참여 관찰 내용을 과정의 흐름에 따라 분석한 질적 연구이다. 이들의 변화에 영향을 미치는 치료적 요인을 구조화된 GRIP 집단상담 프로그램 실시에서 참여자에게 드러나는 다양한 현상들과 복합적인 변화 과정이 현상학적 시간의 흐름에 따라 탐색되었다. 치료 요인을 탐색하는 이러한 연구과정에서 본 연구가 제시하는 보완점과 한계점은 다음과 같다.

첫째, 참여 관찰과 함께 진행된 개인 면담에서 수집된 참여자의 방대한 자료들은 의미 단위로 나뉘어졌으나 사실로서의 체험들을 모아 본질로 추상화시키는 현상학적 환원의 분석방법으로는 상담과정의 시간적 흐름에 따라 변화하는 체험의 변화과정을 살려낼 수가 없었다. 따라서 본 연구는 집단상담 과정에서 드러난 개인과 집단의 변화과정에 대한 기술적 현상학적 분석이 주 연구방법이며 면담을 통해 드러난 참여자의 체험 자료들은 과정 구성과 이미지에 보충 자료로 활용되는 것에 그치는 한계를 갖는다.

둘째, 본 연구 방법의 이론적 토대를 확보하기 위해 현상철학에서 심리학적 현상학으로 전환을 시도 하였고 게슈탈트 심리치료의 실존적 방법의 틀을 제공한 Sartre의 실존적 현상학을 적용했다. 그러나 Sartre 현상학을 반영하는 구체적인 연구방법이 없기 때문에 본 연구의 분석방법은 A. Giorgi의 기술적

현상학적 분석방법 중에서 시간의 흐름에 따른 분석방법을 시도한 B. Giorgi(2011)의 분석을 참고하여 구성하였다. 그러나 개인치료를 경험한 세 명의 내담자의 체험의 보고에 따라 심리치료과정을 심리학적 관점의 구성요인으로 분석한 것이다. B. Giorgi의 분석방법 역시 본 연구의 상호작용 속에 서로 영향을 주고받으며 변화해 가는 참여 청소년들의 방대한 체험 분석에 도식적인 틀을 제공하지 못하였다. 따라서 본 연구는 참여 청소년들의 방대한 체험 자료 안에서 순차적으로 나타는 변화들을 정리하면서 이를 심리학적 의미로 변환해보는 과정으로 분석을 진행하였다. 이 과정에서 현상학적 분석가의 슈퍼비전을 받았으나 처음 해보는 시도이기에 부족한 부분이 많이 남아있다.

셋째, 이상과 같은 한계들을 토대로 이후 현상학적 접근의 심리치료 과정에 대한 심층적 탐색을 위해 좀 더 명료한 현상학적 과정적 분석방법이 탐구되길 제안한다. 예를 들어, 게슈탈트 치료에서 중요한 대화적 관계성에 초점을 맞춰 집단상담 전 과정에서 살펴볼 수 있을 것이다. 심리치료 과정에 대한 다양한 각도의 탐색을 위해 상담자와 연구자들로 이루어진 팀을 구성하여 연구를 실시하는 것도 좋을 것이다.

넷째, 연구 참여 청소년들은 전형적인 내재화 문제를 가진 청소년들이 아니라 학교 차원의 요청으로 추천받은 동일 학교에서 부적응 현상을 보이는 학생들이다. 따라서 본 연구결과를 모든 내재화 문제 청소년에게 일반화하여 적용하기에는 한계가 있다. 그럼에도 불구하고 부적응의 어려움을 겪는 학생들을 학교 현장에서 도와야 하는 현 시점에서, 학교 상담자에게 내재화 문제에 초점화한 방법이 아니라 또래의 지지와 관계적 상호작용이 활성화 되며 스스로 문제를 해결해나가게 돕는 본 집단상담의 방법과 그 과정에 대한 이해가 내재화 문제 청소년들을 돕는 하나의 대안이 될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강은경(2007). 집단과정으로서의 왕따: 왕따 참여자 역할과 심리적 특성의 관계. 서울대학교 대학원 심리학과 석사학위논문
- 곽수란(2012). 아동·청소년기 사회적 관계가 자아개념 및 학업성취에 미치는 영향. 한국 복지패널 학술대회 논문집 5권 0호, 23-40.
- 구현지, 문경주, 오경자(2007). 문제해결기술 훈련의 비행 감소 효과. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 26(2), 345-364.
- 권경인(2011). 집단상담에서 집단역동의 이해와 활용. *가족과 상담*, 1(1), 89-114.
- 권재기, 나우열(2017). 전국 고등학교 학생의 학업중단에 대한 중단적 분석. *한국아동복지학*. Vol. 59, 209-234
- 권호인(2012). 아동 청소년기 우울증의 예방 개입에 대한 고찰. *인지행동치료*, 12(1), 21-41.
- 김경숙, 김인희(2016). 중·고등학교의 학업중단 위기학생이 경험하는 소외에 관한 질적 사례연구. *교육행정학 연구*, 34(2), 253-283
- 김경옥(2016). 사티어 변형체계 치료의 적용 연구 : 대인관계 부적응 청소년을 중심으로. 숙명여자대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김기호(2014) 이주배경 청소년의 부적응 경험에 대한 질적 연구. 현상학 방법의 행동과학적 변환을 통한 접근. 성균관대학교 대학원 인재개발학과 산업 및 조직심리 전공 박사학위논문.
- 김대웅(2005). 게슈탈트 미술치료가 부적응 청소년의 자기존중감과 사회성에 미치는 영향. 대구한의대학교교육대학원.
- 김민정(2003). 게슈탈트 집단치료가 가출청소년의 자기개념, 우울, 불안에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 김선주(2015). 고등학생의 개별성 관계성과 삶의 의미증진을 위한 실존적 관계 맺음. 집단상담 프로그램의 효과분석. 경기대학교 박사학위논문.
- 김선주, 김영희(2016). 고등학생의 개별성-관계성이 삶의 의미에 미치는 영향. 소년보호연구 29(1), 2016. 2, 22-60
- 김소명, 현명호(2004). 가정폭력이 집단 괴롭힘 행동에 미치는 영향. Korean Journal of Clinical Psychology, 23(1), 17-32.
- 김상현(2013). 학업중단 경험이 있는 고등학교 복교생의 학교생활에 대한 연구. 성균관대학교 대학원 교육학과 박사학위논문
- 김예리, 임경수, 김현수(2016). 아동의 심리사회적 부적응 상관요인에 관한 메타분석. 생태체계적 접근. 한국아동복지학, Vol. 56. No. - 2016. 12. 165-193.
- 김옥주(2003). 현실요법 집단상담 프로그램이 학교부적응 여중생의 내외통제성과 자아존중감에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 석사학위 논문.
- 김은영(2015). 임상미술치료가 학교부적응 청소년의 분노, 공격성 및 자아탄력성에 미치는 영향. 융합예술치료교육, 1(2), 1-26
- 김은옥(2008). 학교부적응 중학생을 위한 학교적응력 향상 집단상담 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은주, 김갑숙(2015). 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아존중감과 학교적응에 미치는 효과. 예술심리치료연구, 11(2), 179-204
- 김인선(2009). 집단미술치료가 학교부적응 아동의 학습동기와 자기효능감에 미치는 효과-인간중심 미술치료를 중심으로. 한국예술치료학회지, 9(2), 1-31
- 김재철, 최지영(2010). 청소년의 외현적 공격성 및 내면화된 문제행동의 개인별 변화에 대한 친한 친구 관련 변수의 영향. 한국청소년연구, 21(1), 123-147.
- 김정규(2010). 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP) 사용자 매뉴얼. 서울:

게슈탈트미디어.

- 김정규(2015). 게슈탈트 심리치료: 창조적 삶과 성장(2판). 서울: 학지사.
- 김정남(2008). 중·고등학생을 위한 학교적응척도 개발 및 타당화. 경성대학교 대학원 교육학과 박사학위논문.
- 김종범(2008). 상담자가 중요하다고 판단하는 내담자 반응과 그에 대한 상담자의 인식 차원. 서울대학교 대학원 교육학과 교육상담전공 박사학위논문.
- 김종운, 이지혜(2016). 학교적응향상을 위한 해결중심 집단상담 프로그램이 학교부적응 중학생의 정서조절능력과 사회적응력 및 학교적응에 미치는 효과. 학습자중심교과교육연구, Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction 2016. 16권 3호, 879-902.
- 김주섭(2000). 문제해결기술훈련과 심성수련훈련의 효과 비교 : 학교폭력 가해자 청소년을 대상으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김태준(2015). 학교부적응 청소년의 재적응 경험에 대한 현상학적 연구. 전북대학교 심리학과 석사학위논문.
- 김현성(2011). 사이코드라마 프로그램이 학교부적응 여중생의 자기효능감에 미치는 효과. 한국 사이코드라마학회지, 14(1), 1-14.
- 김혜순(2017). 부적응 아동의 기질이 불안/우울 및 공격행동에 미치는 영향: 지능과 성격의 조절효과. 전남대학교대학원 생활환경복지학과 박사학위논문.
- 노인화, 유형근, 정연홍(2016). 집단상담 프로그램이 학교적응에 미치는 효과에 대한 메타분석. 교원교육, 32(2), 137-159.
- 도현심(2002). 또래괴롭힘 피해아의 사회 인구학적 특성 및 부모의 양육행동. 인간생활환경연구소 논집, Vol - (1), 57-71.
- 민혜숙(2015). 분노조절집단상담이 학교부적응청소년의 분노조절에 미치는 효

- 과. 명지대학교 대학원.
- 박보경(2011). 걸음마기 아동의 기질 및 어머니의 양육행동과 사회적 위축 및 공격성 간의 관계: 한국과 캐나다 간 비교. 이화여자대학교 대학원 소비자 인간발달학과 박사학위논문.
- 박성준, 김주일(2015). 청소년기 사회적 관계의 발달궤적과 예측요인. 청소년복지연구, 17(3), 263-288.
- 박성희(2014). 상담학연구방법론(2판) 사회과학 연구방법의 새로운 지평. 서울: 학지사.
- 박승희, 이형초, 이정윤(2007). 학교적응력 향상 프로그램 개발 및 효과연구: 학교부적응 청소년 대상으로 인지행동치료. 인지행동치료, 7(2), 17-36
- 박원주, 이기학(2010). 아동, 청소년상담 : 고등학생의 자아탄력성이 내재화 문제에 미치는 영향 : 긍정정서의 매개효과. 상담학연구, 11(2), 795-808.
- 박은숙(2007). 게슈탈트 집단상담이 여중생의 자기수용 및 자아가치관에 미치는 효과. 서울불교대학원 대학교 석사학위논문.
- 박현선, 김민정, 정익중(2014). "또래 괴롭힘 피해경험 발달유형에 따른 내면화 및 외현화 문제 양상", 사회복지연구회, 45(2), 2014., 5-30.
- 박현선, 이상균(2008). 청소년기 비행친구의 영향에 대한 보호요인의 조절효과. 사회복지연구, 37, 399-427.
- 백향하(2004). 고등학생의 또래상담 활동경험에 관한 질적 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 서덕희(2010). 나를 넘어선다는 것: 홈스쿨링을 통해 본 '부모-되기'의 교육적 의미. 교육철학, 41(-), 121-153.
- 서미나, 권경인(2014). 집단상담 과정-성과 준거에 관한 델파이 연구. 상담학연구, 15(1), 217-239.
- 성선진(2010). 청소년의 학교생활 적응 관련요인의 인과적 관계분석. 충북대학

- 교대학원 교육학과 교육심리 및 상담전공 박사학위논문.
- 신수나(2003). 인지행동 집단상담 프로그램이 초등학교 아동의 부적응행동 및 자아존중감에 미치는 효과. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신혜정, 서영석(2006). 청소년의 학교 급별(초, 중, 고)에 따른 사회적지지, 자기효능감 및 적응 간의 구조모형 분석. 상담학연구, 7(1), 117-130.
- 심의보(2015). 학교부적응에 관련된 변인의 메타분석 : 유발 변인과 억제 변인을 중심으로. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 안영숙, 심혜숙(2013). 학교중도탈락 청소년들의 복교 후 학교적응 과정과 유형. 청소년상담연구
- 안지선, 김정남(2013). 비행청소년을 대상으로 한 집단상담 프로그램의 효과에 대한 메타분석. 청소년학 연구, 20(8), 147-174.
- 여미정(2011). 게슈탈트 집단프로그램이 아동보호치료시설 비행청소년의 충동성과 공감능력에 미치는 효과. 상지대학교 평화안보 상담심리대학원 석사학위논문.
- 오승환(2009). 청소년의 학교부적응 영향 요인 : 위험 요인에 대한 학교 보호요인의 매개효과 분석을 중심으로. 청소년복지연구, 11(1), 161-181.
- 오영진(2010). 청소년기 내면화 및 외현화 문제행동의 발달단계적 변화와 유형화 예측변인. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 오지혜(2010). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 정서조절, 학교적응에 미치는 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유옥현(2009). 학교부적응 청소년을 위한 REBT 집단프로그램 모형개발, Logic Model을 중심으로. 청주대학교 대학원 사회복지학과 박사학위논문.
- 위유라, 노충래(2014). "청소년의 부정적 정서 및 공격성과 학교생활적응과의 관계에서 공동체의식의 매개효과", 청소년복지연구회 /16(2), 2014, 203-227.

- 이경화, 손원경(2005). 아동의 학교부적응에 영향을 미치는 관련 변인의 구조 분석. 兒童學會誌, 26(4), 157-171.
- 이근매, 김경순(2006). 집단미술치료가 발달장애청소년의 문제행동감소 및 사회성향상에 미치는 효과. 예술심리치료연구, 2(1), 130-150.
- 이기연(2008). 불문학: 해석학적 순환에 대하여. 한국불어불문학회. 불어불문학 연구 74권.
- 이봉주, 김선숙, 김남희(2010). 한국 아동 발달에 대한 탐색적 연구. 한국아동 복지학, 31(-), 107-141.
- 이상하(2013). 한국계슈탈트치료의 연구동향: 학술지 게재 논문을 중심으로. 한국계슈탈트상담연구, 3(2), 11-25.
- 이상하, 김정규(2012). 비행청소년을 위한 계슈탈트 집단치료의 효과 및 치료 요인. 한국계슈탈트치료연구, 2(1), 1-21.
- 이에스더, 박미정(2013). 영상매체 활용 예술치료 프로그램이 학교부적응 청소년의 사회성과 자존감 향상에 미치는 효과. 음악교육공학. 16(-), 117-136.
- 이은비(2013). 계슈탈트 관계성 향상 프로그램이 학교부적응 청소년의 정서조절곤란과 문제행동에 미치는 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이익섭, 김근식(1999). 청소년 비행화 과정 개입 프로그램 개발에 관한 연구. 한국사회복지학, 37(-), 381-405.
- 이정숙(2008). 청소년의 우울 감소를 위한 계슈탈트 집단예술치료의 효과와 참가자가 지각하는 도움 경험. 행동장애연구, 24(2), 81-103.
- 이정숙(2008). 상담 및 심리치료에서 치료적 매체의 역할-계슈탈트치료 및 통합치료 전문가과정 참가자들의 경험을 중심으로 고찰한 질적 연구. 상담학연구, 9(3), 943-959.
- 이정숙(2013). 계슈탈트 심리 상담에서 효과적인 빈의자 대화에 대해 내담자가 지각하는 변화촉진요인. 상담학연구, 14(1), 265-284.

- 이정숙(2014). 친구와 사별한 초등학교 아동의 애도에 대한 게슈탈트 놀이치료. 한국놀이치료학회지, 17(1), 75-94.
- 이정숙(2014). 게슈탈트 심리 상담에서 특정 타인과 관련한 미해결감정에 대한 빈의자 대화의 변화단계. 상담학연구, 15(1), 161-181.
- 이종호(2015). 로고 테라피 집단상담이 학교부적응 청소년들의 삶의 목적수준과 자기통제력에 미치는 효과. 대구한의대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 이종호·이수연(2016). 로고테라피 집단상담이 학교부적응 청소년들의 삶의 목적과 자기통제력에 미치는 효과. 청소년행동연구, -(21), 1-17.
- 이현주(2011). 학교생활부적응 청소년을 대상으로 한 인지행동 집단미술치료의 학교생활적응 및 자기조절능력 향상의 효과검증. 청소년학연구, 18(11), 31-60.
- 이효정(2012). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 특성화고 학교폭력 피해 남학생의 자기개념 및 대인관계에 미치는 효과. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장혜경(2005). 게슈탈트 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아가치관 향상과 부적응행동 감소에 미치는 효과. 영남대학교 환경보건대학원 석사학위논문.
- 장혜경, 최외선(2005). 게슈탈트 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아가치관과 부적응 행동에 미치는 효과. 상담학연구, 6(2), 499-513.
- 전미영(2013). 인지행동 집단상담 프로그램이 학교부적응을 보이는 중학생의 학교적응력, 분노감, 대인관계 능력에 미치는 영향. 대전대학교 대학원 석사학위논문.
- 정기섭(2016). 독일의 학교부적응 학생을 위한 지원사례 및 시사점. 교육의 이론과 실천, 2016. Vol. 21, No. 3, 73-99.
- 정지현, 손정락(2014). 긍정 심리치료가 학교부적응 청소년의 우울, 자아존중감

- 및 낙관성에 미치는 효과. 한국심리학회지 건강, 19(1), 99-117.
- 조환진(2012). 게슈탈트 예술치료가 우울성향 청소년의 자기표현과 대인관계에 미치는 효과. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 조홍식, 김혜래, 신은주, 우국희, 오승환, 성정현, 이지수(2010). 인간행동과 사회환경: 학지사.
- 좌현숙, 변귀연(2010). 아동기에서 청소년기로의 전환과정에서 내재화 문제의 변화양상과 예측요인. 학교사회복지, 19, 113-150.
- 지복희(2011). 대인관계훈련 프로그램이 학교생활 부적응 학생의 자아존중감과 학교생활적응에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최지순(2006). 내면화 문제를 가진 저소득 결손 가정 아동의 게슈탈트 예술치료 효과 연구. 성신여자대학교.
- 최혜룡(2013). 학교부적응 학생의 대안학교 재적응 교육에 관한 근거이론 연구. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 하민정(2015). 상담실 내담 학생들의 학교부적응 변화과정에 대한 질적연구 : 근거이론 접근. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한동욱, 강민채(2016). 교육만족도 관점에서 학생의 학업중단 의도에 대한 연구. 한국콘텐츠학회논문지, 16(11), 63-71
- 한기백(1995). 게슈탈트 자각증진 집단상담에 의한 내담자 체험수준과 자아정체감의 변화. 부산대학교.
- 하승수(2012). 청소년의 성격강점과 기질이 정신건강에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 심리학과 임상·상담심리학 전공 박사학위논문
- 하승수, 권석만(2016). 외현화 부적응 청소년을 대상으로 한 성격강점 활용 일기쓰기의 효과. 35(1), 139-163.
- 하은혜, 오경자, 송동호(황다연(2011). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 인터넷 중독 경향 청

- 소년에 미치는 효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Achenbach, T. M. Edelbrock, S. C. (1978). The classification of child psychology. A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M. (1991). Manual for the child behavior checklist 4-18, and 1991 profile. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont
- Beisser, A.(1970). The paradoxical theory of change. In J. Fagan & I. Shepherd (eds.) *Gestalt therapy now*. Palo Alto: Science & Behavior Books. 77-80
- Berg, I. K.(1994). *Family based service; A solution-focused approach*. New York:W. W. Norton & Company.
- Berg, I. K., Miller, S. D.(1992). *Working with the problem drinker: A solution-focused approach*. New York: Norton.
- Bianco, M. C.(2017). At-Risk Youth and Attachment-Based Therapy: Implications for Clinical Practice. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy (Online)*; Kanata Vol. 51, Iss. 1, (2017): 81-96.
- Bierman, K. L.(1994). School Adjustment. In R. J. Corsini(ed.), *Encyclopedia of psychology*. NY: John Wiley & Sons
- Binswanger, L.(1962). *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Muechen: Reinhardt.
- Bolme-Lake, T. L.(2007). *Predicting internalizing problems in at-risk children and adolescents*. Doctoral dissertation. Capella University.

- Bower, E. M., *Early Identification of Emotionally Disturbed Children School*, Springfield: Charles C. Thomas, 1970.
- Christina E.K.Yskan(2001). Smart Choice at Angry Time (SCAAT) Evaluation of an Adolescent anger management program. The University of York.
- Chung H. L., & Steinberg, L.(2006). Relations between neighborhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology*, 42, 319-331
- Creswell. J. W. (2010). 질적연구방법론: 다섯 가지 접근 [*Qualitative inquiry: Research design*]. (조홍식, 정선욱, 김진욱, 권지성 역). 서울: 학지사. (원전은 2007년에 출판)
- Creswell. J. W. (2015). 질적연구방법론: 다섯 가지 접근 [*Qualitative inquiry: Research design*]. (조홍식, 정선욱, 김진욱, 권지성 역). 서울: 학지사. (원전은 2012년에 출판)
- De Shazer, S.(1985). Keys to solution in brief therapy. New York: W. W. Norton. & Company.
- Earley, J.(2004) 상호작용중심의 집단상담. 김창대 외 9인 역, 시그마프레스.
- Eron, J., Lund, T.(1996). Narrative solutions in brief therapy. New York: The Guilford press.
- Fung, A. L.(2017). Cognitive-Behavioural Group Therapy for Pure Victims with Internalizing Problems: An Evidence-based One-year Longitudinal Study Applied Research in Quality of Life. Springerlink. The Official Journal of the International Society for Quality-of-Life Studies. ISSN: 1871-2584(Print)
- Gadamer, H. (2009) 과학시대의 이성(박남희 역 : 원저 : *Vernunft im*

- Zeitalter der Wissenschaft: Aufsätze*(1976)). 서울: 책세상
- Giorgi, A.(2009). *Phenomenology and Psychological Research* (eds)Doquesne University Press
- Giorgi, A. (2004). 현상학과 심리학 연구[*Phenomenology and psychological research*]. (신경림, 장연집, 박인숙, 김미영, 정승은 역). 서울: 현문사.(원전은 1985년에 출판).
- Giorgi, B.(2011). *A Phenomenological Analysis of the Experience of Pivotal Moments in Therapy as Defined by Clients*. Saybrook University
- Giorgi, B.(2011). *A Phenomenological Analysis of the Experience of Pivotal Moments in Therapy as Defined by Clients*. *Journal of Phenomenological Psychology* 42 61-106
- Gong, H., Hsu, W.(2017). *The Effectiveness of Solution-Focused Group Therapy in Ethnic Chinese School Settings: A Meta-Analysis*. *International Journal of Group Psychotherapy*. Vol. 67, 2017, Issue 3, 383-409.
- Gotlib, I. H., & Sommerfeld, B. K.(1999). *Cognitive functioning in depressed children and adolescents: A developmental perspective*. In C. A. Essau & F. Petermann (Eds.), *Depressive disorders in children and adolescents: Epideminology, risk factors, and treatment*(195-236). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*, NY: David Mckay.
- Levine, R.(2017). *A Modern Psychoanalytic Perspective on Group Therapy*. *International Journal of Group Psychotherapy*. Volume 67, 2017, Issue suppl: Special Issue for the 75th Anniversary of the American Group

Psychotherapy Association.

- Lewin, K. (1987) 사회과학에서 장이론 (박재호 역: 원저: *Field theory in social science: selected theoretical papers* (1951)). 서울: 민음사
- Lewis, M. & Staehler, T.(2010). Phenomenology. Continuum International Publishing Group
- Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. *Psychological Bulletin*, 142(4), 367-399.
- McDougall, Patricia; Vaillancourt, Tracy(2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), May-Jun 2015, 300-310.
- Mercer, J.(2017). Integrated Risk Management Model for the Therapeutic Schools and Programs: Why the risk is worth taking. A National Association of Therapeutic Schools & Programs publication. Focus: residential and wilderness treatment for teens & young adults. Volume 9, Issue 1
- Merleau-Ponty, M(1962). Phenomenology of perception(C. Smith, Trans). London: Routledge and Kegan Paul.
- Naranjo, C. (1971), I and Thou, here and now: contributions of Gestalt therapy. In F. Stephenson (ed.) *Gestalt therapy primer*. Chicago: Charles Thomas Publishers, 34-53
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: Julian

Press.

- Perls, L.(1976) Comment on the new directions. In E. Smith (ed.), *The growing edge of Gestalt therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Polster, E.(2006). *Uncommon Ground. HarmonizingPsychotherapy & Community*. Phoenix: Zeig, Tucker, & Theisen, Inc.
- Resnick, R. (1990). Interview with Robert Resnick, In: R. L. Harman.(Ed) *Gestalt Therapy Discussions with the masters*. Springfield: Charles C Thomas Pub.
- Richter, J., & Eisemann, M. (2002). Self-directedness as a cognitive feature in depressive patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 1327-1337
- Rudolph, K. D., Flynn, M., & Abraied, J. L.,(2008). A developmental perspective on interpersonal theories of youth depression. In. J. R. Z. Aela & C. L. Hannen (Eds.), *Handbook of depression* (444-466). New York: Guilford Press.
- Sendzik, L., Schäfer, J. Ö.(2017). Emotional Awareness in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, April 2017, Vol 46, Issue 4, 687-700
- Sentse, M., Prinzie, P., Salmivalli, C.(2017). Testing the Direction of Longitudinal Paths between Victimization, Peer Rejection, and Different Types of Internalizing Problems in Adolescence. *J. Abnorm Child Psychol* (2017) 45: 1013-1023. Springerlink. com.
- Spendelow, J. S., Simonds, L. M., Avery, R. E.(2017). The Relationship between Co-rumination and Internalizing Problems: A Systematic Review and Meta-analysis. *Clinical Psychology Psychotherapy*.

- March/April 2017, Volume 24, Issue 2, 512-527.
- Steel, C.(2017). A Systematic Review of the Effect of Therapists' Internalized Models of Relationships on the Quality of the Therapeutic Relationship. *Journal of clinical Psychology*. January 2017, Volume 74, Issue 1, 5 - 42.
- Suldo, S. M., Savage, J. A., Mercer, S. H.(2014). Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies*, February 2014, Volume 15, Issue 1, 19 - 42
- Tennant, R. G., Martin, K. K., Rooney, R., Hassan, S. & Kane, R. T.(2017). Preventing Internalizing Problems in Young Children: A Randomized Controlled Trial of the Feelings and Friends (Year 3) Program with a Motor Skills Component. *Frontiers in Psychology*. March 2017, Vol. 8. 291
- van Manen 1997번 매년 저, 신경림 안규남 역. <체험연구: 해석학적 현상학의 인간과학 연구방법론>. 동녘, Van Manen, Max. (1990). *Researching Lived Experience*. The University of Western Ontario.
- Vessey D.(2009) Gadamer and the Fusion of Horizons, *International Journal of Philosophical Studies* Vol. 17(4), Taylor & Francis 525-536
- Yontef, G. M. (1993) *Awareness, Dialogue and Process: Essays on Gestalt Therapy*. New York: Gestalt Journal Press, Inc.
- Yontef, G. M. (2008). 알아차림, 대화 그리고 과정 - 게슈탈트치료에 대한 이론적 고찰[*Awareness, dialogue and process*].(김정규, 김영주, 심정아 역). 서울: 학지사(원전은 1993년 출판).
- Yontef, G. (2009). *The Relational Attitude in Gestalt Therapy & Practice*.

In: Jacobs, L., & Hycner, R. (Ed.), *Relational Approches in Gestalt Therapy*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Yontef & Jacobs(2011), Gestalt therapy, In D. Wedding and R. Corsini (eds.) *Current psychotherapies* (9th edition). Belmont: Brooks/Cole. 342-382

Zinker, J. (1977). *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York: Vintage Books.

Abstract

This study is for an effective therapeutic intervention with maladjusted high school students with internalizing problems. Gestalt Relationship Improvement Program (GRIP) was applied to group therapy for students and the changing process of participating teens and therapeutic factors appeared during the therapy process were observed. The participating teens' process of change appeared during group therapy was explained with a focus on the awareness and contact process of Gestalt therapy - before contact, contact, and after contact. In this study, changes in the interactions of participating teens were analyzed to reveal the improvement of the relationship, the goal of GRIP. The dynamics of these interactions were imaged in a phenomenological method, and the whole therapy sessions were classified into the early, mid and late stages for an easier understanding of the overall flow of group therapy. The changing process of participating teens' experience was transformed by a phenomenological and hermeneutical method, and was presented as a therapeutic component that led to changes. In addition, the analysis was carried out with an approach utilizing descriptive phenomenology focussing on the 'pivotal moment' in order to identify the therapeutic composition factor based on the instant of contact of adolescents expressed in the therapy. In particular, psychological and environmental factors that led to a 'pivotal moment' were explored, highlighting peer relationships among teens that were neglected in previous studies. In this study, process analysis of these group therapy processes improved awareness of problems away from the

problem solving approaches, presenting the whole process of self awareness and change by participating teens in a systematic and qualitative way.

Key words : Maladjustment in schools with internalization problems, Gestalt group therapy, Phenomenological research methods, interactions, therapeutic factors

부록

1. GRIP 집단 구성 및 실시

본 연구의 ‘GRIP을 내재화 문제 청소년 집단상담’을 실시한 상담자는 임상심리학 석사과정을 수료하고, 상담심리전문가 2급 자격증을 소지하였다. 또한 GRIP 과정을 수료하였으며 내재화 문제 청소년들이 재학 중인 고등학교 We 클래스의 상담교사의 의뢰를 받고 집단상담 8회기를 진행하였다. 집단상담 과정에서 연구자는 상담자와 분리되어 선행연구들에서 제기된 상담자의 주관성과 내담자 편향으로 인한 오염변인 문제를 최소화하여 연구의 객관성과 윤리성의 문제를 해소하도록 하였다(박진희, 2014).

다음은 연구 참여자가 참여 관찰한 본 프로그램 8회기 과정을 관찰 일지와 연구 노트를 포함하여 축어록을 참고하여 요약한 내용이다.

<1회기>

프로그램명	어린 시절 집 그리기
목 표	라포 형성 및 오리엔테이션, 자존감 형성과 집단 신뢰감 형성
준 비 물	8절지, 색연필, 크레파스, 파스텔, 사인펜, 마음자세카드
단 계	활 동
프로그램에 대한 소개	-상담자 소개, 프로그램의 진행 시간, 총회기 소개 -간단한 주제 소개
규칙정하기	-동등한 집단참여자로서 함께 지킬 규칙을 함께 정하기 (비밀보장, 시간 지키기, 비난하지 않기, 다른 집단원의 말을 끝까지 듣고 말하기 등)

<p>기르고 싶은 마음 고르기 (별칭/10분)</p>	<p>-마음자세카드 설명 -자신에게 이미 있는 마음자세 1장, 집단 상담에서 기르고 싶은 마음자세카드 1장 고르기 -마음자세카드로 별칭 만들고 집단에 참여 동기와 자기소개 -자기를 성찰하고 자신의 긍정적인 자원을 확인하는 한편, 앞으로의 자기성장 목표를 정하면서 프로그램 참여 동기 향상</p>
<p>어린 시절 집 그리기 (50분)</p>	<p>-어린 시절 자신이 살던 집을 떠올리며 평면도의 형태로 그림. 회상을 통해 떠오르는 좋아하던 공간, 싫어하던 공간, 경험한 사건 떠오르는 사람들, 회상하면서 떠오르는 감정 등을 표시하도록 함 -자신이 회상한 어린 시절 집 그림 소개와 피드백 -자신의 유년시절 경험을 함께 나누며 친밀해지는 경험을 촉진시킬 수 있는 기회 -어린 시절 살던 집을 그리는 과정을 통해서 유년기의 추억과 더불어 가족관계의 애정경험을 회상함으로써 각자 애착형성의 토대를 재확인함</p> <p>D : 혼자 집에 있거나 몸이 아플 때, 누워있으면 몸과 마음이 편안 해지고 위로 받았던 소파 그림을 소개함. 그 소파를 이사하면서 버리게 된 아쉬움 개방.</p> <p>F : 집안 구조와 가구, 드라이기 등의 생활용품 등을 모두 세세하게 소개. 잘못하면 들어가 숨었던 창고, 숨었다가 붙잡힌 기억, 엄마한테 심하게 맞았던 기억 개방</p> <p>C : 집이 작았고 별 다른 기억이 없다는 것으로 이야기시작. 초등학교 1학년 때 창고에 가방을 던져놓고 밖에서 놀다가 늦게 들어와 엄마가 걱정하셨지만 유쾌했던 기억 개방</p> <p>F : 엄마의 화장품을 가지고 동생과 놀았고, 텔레비전에서 무서운 노래가 나오면 달려 들어와 무서움을 피했던 놀이방에 대한 기억을 개방</p> <p>B : 집에서 혼자 안방 침대에 앉아 텔레비전을 봤던 기억을 이야기 하며 쓸쓸함을 개방.</p> <p>A : 3살 때 정수기의 뜨거운 물에 화상 입었던 사건 개방. 엄마가 동생 보느라 자신을 돌보지 못했던 기억 개방.</p>

<p>마음자세 카드(10분)</p>	<p>-마음자세카드를 5장씩 나누어주고 각자 그 가운데 서로에게 발견한 마음자세를 고르고 선물하기</p> <p>집단원들이 서로 상대에게 있는 마음, 상대에 대한 바람을 담아 카드를 선물하였다. A과 C은 F의 부정적인 모습(집에 가고 싶다고 계속 말하는 것, 상대를 배려하지 않는 직설적 말투)에 대해 ‘희망’과 ‘예의’를 주었다. 또한 F는 B에게 평소에 베풀지 않는다면 잘 베풀라는 의미에서 ‘베폼’을 주었고 이에 대해 알아차림을 활용하여 부정적 마음을 표현하였으나 상호작용은 일어나지 않았다.</p>
<p>소감나누기 (10분)</p>	<p>-서로에게 피드백하기 -각자 경험한 것 나누기</p>
<p>과정</p>	<p>집단원들은 첫 만남에서 긴장되고 위축된 모습이였다. A와 B는 조금 늦게 도착하여 집단원들이 간식을 먹고 기다리고 있었는데도 들어오지 못하고 밖에서 서성였다. 한참 뒤에 A가 C에게 문자를 하였고 C가 데리러 나가자 함께 들어왔다. A는 아이들 사이에서 전혀 바라보지 못하고 혼자 앉아 있었으나 상담이 시작되자 적극적으로 참여하여 공감적인 피드백을 하는 등 의욕적이었다. B는 목소리가 매우 작고 눈 마주치기를 어려워하며 말하는 것을 불편해하였다. B는 집단을 통해 기르고 싶은 마음으로 도전을 선택하면서 집단에서 적극적으로 행동해보겠다는 다짐을 하였고 F로부터 인색하다는 비난에 더욱 위축되는 모습을 보였다. 이때 A가 나서서 F에게 예의를 지켜줄 것을 요청하면서 B를 도왔다.</p> <p>E는 D에게만 관심을 보이며 다른 집단원에게 무관심한 모습이었으며, 어린 시절 집 그리기를 할 때 다른 집단원의 이야기를 듣지 않고 계속 그림을 그리려고 하였다.</p> <p>F는 활동에 적극적으로 참여하며 무엇이든 먼저 하려고 하면서도 ‘집에 맛있는 게 있다, 집에 가고 싶다’를 계속 말하면서 지루함을 조금도 참지 못하는 모습이였다. C은 그런 F에게 ‘조금만 참아라’라고 말하면서 F를 챙기는 보호자 같은 행동을 하였다. 하지만 얼굴은 무표정하고 경직되어 보였다. F는 C의 관심이 다소 귀찮은 듯 보였다.</p>

	<p>마음자세카드 선물하기에서 B는 F의 비난어린 지적을 받고 어려워하면서도 자신의 생각을 표현하였고, F는 의사표현을 잘 하였지만, 둘 간의 정서적 접촉은 이루어지지 않았다. 특히 F는 초반에는 강하게 자신의 생각을 말하다가 대화의 후반에 들어서면 미안해하는 모습을 보였다.</p>
--	--

<2회기>

프로그램명	그림보드게임 A,B
목 표	<ul style="list-style-type: none"> -집단원들이 함께 즐기며 목표달성하기 -집단원들이 각자 동등하게 보드게임을 하면서 경쟁하고 전략을 세우며 즐거운 시간 경험하기(친밀감 형성과 문제해결능력 향상) -그림보드게임을 통해 앞서 연습한 알아차림과 감정표현을 실습 -집단 응집력과 문제해결능력 향상하기
준 비 물	그림보드게임, 주사위, 말, 그림상황카드, 감정단어카드, 마음자세카드
단 계	활 동
알아차림 연습	<ul style="list-style-type: none"> -신체, 감각, 욕구, 생각, 감정 알아차림 -각자 자신의 알아차림 개방
그림보드 게임 A,B	<p>-2팀으로 나누어서 먼저 성에 도착하는 팀이 이기는 것으로 결정. -게임의 과정에서 미션카드와 스페셜카드를 통해 자기개방을 하고 미션을 수행하는 경험을 통해 집단원 간의 친밀성과 즐거움을 경험하게 하기</p> <p>-mission 수행과정에서 문제해결상황을 함께 다루어가는 동안 자연스럽게 문제해결능력을 기르기</p> <p>B : 쑥스러워하면서도 미션 수행을 적극적으로 하였는데 특히 A와</p>

	<p>미션을 수행할 때에는 부끄러워하지 않고 편안하게 수행하는 모습.</p> <p>A : 감정단어카드 미션에서 ‘서럽다’를 뽑으며 동생의 잘못으로 자신이 혼날 때 서러웠던 경험과 감정을 개방.</p> <p>F : 공부 잘하는 친구를 보며 주눅 드는 감정을 경험한 것을 개방. 스페셜 카드의 ‘변신’을 자꾸 ‘병신’이라고 잘못 읽으며 실수라며 웃는 모습.</p> <p>F : 다른 집단원들에게 지시적이고 날카로운 말투로 말하였으며, 미션 수행 시 기계적으로 말하며, 이런 건 기계적으로 해야 하는 것이라고 언급.</p>
<p>마음자세 카드(10분)</p>	<p>-마음자세카드를 5장씩 나누어주고 각자 그 가운데 상대방에게서 오늘 회기에서 발견한 마음자세를 고르고 선물하기</p> <p>: 집단원들이 서로에게서 발견한 마음카드를 선물하기 시작하였다. F은 지난주에 이어서 F에게 관심(네가 친구들에게 관심이 많다)를 선물.</p> <p>F는 부정적인 언어(투덜대기는 했지만 열심히 했다, 같이 한 것이 딱히 좋았던 것은 아니다 등)를 사용하며 카드를 선물.</p>
<p>소감나누기 (10분)</p>	<p>-서로에게 피드백하기</p> <p>-각자 경험한 것 나누기</p>
<p>과정</p>	<p>알아차림 연습 때 다른 집단원들이 잘 참여하는 것과 달리 B은 말하는 것을 꺼려하며 주저하였다. A는 지난 회기에 다소 위축되고 불안해 보였던 것과는 달리 아무 거리낌 없이 의견을 제시하며 활기찬 모습을 보였으며 다른 팀이 상의할 때에도 자기 일처럼 의견을 제시하며 계속 참견하였다. 또한 A은 B과 F에게 친밀감을 표현하며 관심을 보였다. B는 내성적이고 자기표현을 하는 것을 꺼려하던 모습과는 달리 게임에서는 점차 적극적으로 되며 규칙에 어긋나더라도 이기려는 강한 승부욕을 보였다. 특히 B는 알아차림 연습을 매우 어려워하며 자기개방을 꺼려하였는데, 게임에서는 자연스럽게 ‘아쉽다, 한스럽다, 이기고 싶다, 재밌다’ 등의 감정을 개방하였다.</p> <p>F은 알아차림 연습을 할 때 F하지 못하고 주변의 소리 등에 주의</p>

	<p>를 뺏기는 모습을 보였다. F은 다른 집단원이 주사위를 돌릴 때 다른 생각을 하거나, 코인으로 그림을 그리거나 장난을 하며 F하지 못하였다. 또한 F은 감정단어카드의 의미를 잘 이해하지 못하였으며 의사 표현하는 미션도 매우 어려워하여 다른 집단원의 도움을 받았다. C은 조용하고 차분하게 게임에 참여하였으나, 미션수행 시에는 귀가지 빨개졌으나 과감하게 수행하였고 이에 대한 감정표현은 하지 않았다. 마음자세카드 선물에서 F가 부정적인 표현을 하여 카드를 읽어보며 카드 안의 문장에서 고른 이유를 선택해달라고 하자 긍정적인 표현이 나왔다.</p>
--	---

<3회기>

프로그램명	그림보드게임 B,C
목 표	<ul style="list-style-type: none"> -집단원들이 함께 즐기며 목표달성하기 -집단원들이 각자 동등하게 보드게임을 하면서 경쟁하고 전략을 세우며 즐거운 시간 경험하기(친밀감 형성과 문제해결능력 향상) -그림보드게임을 통해 앞서 연습한 알아차림과 감정표현을 실습 -집단 응집력과 문제해결능력 향상하기
준 비 물	그림보드게임, 말, 주사위, 감정단어카드, 그림상황카드, 마음자세카드
단 계	활 동
알아차림 연습	<ul style="list-style-type: none"> - 신체와 감각, 생각과 감정 알아차림 및 타인과의 관계성 속에서의 알아차림 - 상담자와 자원하는 집단원이 시범을 보인 다음, 짝을 나누어 연습하기 <p>F : F하지 못하며 밖에서 나는 소리 등에 주의를 빼앗기며 산만하였으며, 다른 사람은 그냥 지나칠 수 있는 것에도 심하게 웃으며 참지 못하는 모습.</p> <p>A : 적극적으로 참여하면서도 F이 산만해질 때 함께 산만해지는 모습.</p>

	B : 머리카락으로 얼굴을 가리며 작은 목소리로 말하는 모습
그림보드 게임 B,C	<p>-팀을 나누어서 먼저 성에 도착하는 팀이 이기는 것으로 결정.</p> <p>-게임의 과정에서 미션카드와 스페셜 카드를 통해 자기개방을 하고 미션을 수행하는 경험을 통해 집단원 간의 친밀성과 즐거움을 경험하게 하기</p> <p>-mission 수행과정에서 문제해결상황을 함께 다루어가는 동안 자연스럽게 문제해결능력을 기르기</p> <p>B의 그림상황카드 미션에서 F가 B의 의견에 곧바로 반대하며(뒤에 다른 상황일수도 있지 그거 보고 어떻게 아냐) 쏘아붙이자, B는 아무 말 못하였다. 상담자가 개입하여 알아차림을 활용한 대화를 나누게 하였다.</p>
마음자세 카드(10분)	<p>-마음자세카드를 5장씩 나누어주고 각자 그 가운데 상대방에게서 오늘 회기에서 발견한 마음자세를 고르고 선물하기</p> <p>집단원들이 F에게 마음자세카드(공감, 희망, 진솔함)를 선물하며 긍정적인 지지를 보냄.</p>
소감 나누기 (10분)	<p>-서로에게 피드백하기</p> <p>-각자 경험한 것 나누기</p>
과정	<p>E는 딴 생각을 하거나 장난을 치는 등 참지 못하고 산만한 모습을 보였다. E가 제일 관심 있었던 D에게 여전히 관심을 보이거나 A와 주로 상호작용하며 밀착되는 모습을 보였다. 또한 E는 슬며시 F의 행동이나 표정을 따라하여 F가 '때려주고 싶다'며 하지 말라고 하였는데도 멈추지 않았다.</p> <p>F는 다른 집단원들에게 관심을 보이며 상호작용하려고 노력하나, 지시적, 직설적으로 표현하였으며 다른 집단원들에게 관심 받지 못하였다. B는 보다 적극적으로 의사를 표현하기 시작하였으나, 자신의 생각이 다른 집단원들에게 받아들여지지 않을 것 같으면 곧바로 철수하는 모습을 보였다.</p> <p>이번 회기에서는 B와 C의 친밀감이 나타났으며, 서로에 대한 긍정적인 피드백이 오고갔으나 눈 맞춤은 하지 못했다.</p>

	<p>C는 조용하게 있다가 F가 딴 행동을 하거나 자신의 생각에 맞지 않는 행동을 한다고 생각되면 F를 제지하는 행동을 하였다. 알아차림 연습과 그림보드게임의 미션 수행을 할 때 지난 회기보다 좀 더 편안하고 자연스럽게 수행하는 모습을 보였으며, 집단 역동도 훨씬 활발해졌다. 특히 부정적인 감정에 대한 표현과 이를 극복해가는 대화들이 있었고, 집단원들(특히 F)은 이를 통해 자신과 타인에 대한 이해를 보고하였다.</p>
--	--

<4회기>

프로그램명	가족 상징작업
목 표	<ul style="list-style-type: none"> -알아차림 연습으로 공감적 상호작용 촉진 -미술매체를 활용한 가족 상징작업으로 가족관계를 창의적 시각으로 바라보기 -가족 상징작업으로 발견한 자원 및 미해결과제로 집단의 주제 형성하기 -자기개방과 공감적 상호작용으로 대화적 관계 향상하기
준 비 물	4절지, 크레파스, 색연필, 파스텔, 싸인펜, 볼펜, 포스트잇
단 계	활 동
알아차림 연습	<ul style="list-style-type: none"> -스토리텔링에서의 알아차림 -상담자와 자원하는 집단원이 시범을 보인 후, 짝을 지어 알아차림 연습하기 <p>F : 떠오르는 생각을 매우 빠르고 강박적인 모습. 이에 몸에 대한 알아차림을 제안하자, ‘안도하다’는 정서 알아차림으로 대답.</p>
가족 상징작업	<ul style="list-style-type: none"> -가족 상징작업에 대한 간단한 안내 후, 눈을 감고 집 안에 들어가 가구, 집기류 등이 된 가족들을 찾아보는 상상을 하기 -자유롭게 자신을 포함한 가족들을 상징으로 그리기

	<p>-자신의 가족들을 설명하고, 다른 집단원의 이야기에 피드백하기</p> <p>F : 할머니(확성기), 아빠(컴퓨터), 엄마(티비), 언니(야구배트), 자신(추억상자)로 표현하며 가족 간의 긍정적인 상호작용이 매우 드물며, 폭력적인 언어/행동을 보고.</p> <p>C : 아빠(곰인형), 엄마(모기향), 언니(책가방), 자신(타블렛 펜)로 표현하며 가족 간의 상호작용이 보다는 각자 역할에 충실한 모습을 보고.</p> <p>D : 엄마(바다), 자신(강아지오줌패드), 큰 동생(벽), 둘째동생 (향초), 아빠(그리지 않음)를 표현하였으며 자기 개방을 꺼려하는 모습.</p> <p>F : 아빠(컴퓨터), 엄마(불에 올려놓은 냄비), 자신(키티), 동생(리라쿠마)로 표현하며 가족들의 특징과 직업을 설명하였으며, 엄마가 맛있는 음식을 많이 해주신다고 보고.</p> <p>B : 아빠(침대). 엄마(텔레비전 받침대), 언니(냄비), 자신(찾잔)으로 표현하였으며, 우리 가족은 제각각이라고 보고.</p> <p>A : 아빠(공구), 엄마(화분), 언니(텔레비전), 동생(옷), 자신(책장)으로 표현하였으며, 언니와 동생 사이에서 끼여서 힘들다고 보고.</p>
<p>피드백</p>	<p>-집단원들의 그림을 한 방향으로 돌려가며 그 가족에게 하고 싶은 말 전하기(응원하거나, 집단원을 위한 한마디 등)</p> <p>-집단원 간의 상호지지를 촉진하고 긍정적인 상호작용 나누기</p>
<p>소감 나누기 (10분)</p>	<p>-서로에게 피드백하기</p> <p>-각자 경험한 것 나누기</p>
<p>과정</p>	<p>F는 할머니에게는 양가감정을, 다른 가족들에게는 부정적인 감정을 표현하였으며 집단원들의 지지를 받자(포스트잇 메시지) 신이 나서 관련된 가족 이야기를 나누었다.</p> <p>A은 적극적으로 다른 집단원에게 피드백하며 공감하였다.</p> <p>B은 오늘 피곤하다며 집단에 F하지 못하였으며, 가족 안에서 소외되고 외로움을 보고하였다.</p> <p>F은 D에게 강아지 패드 말고 귀여운 쿠키를 하는 게 어떨겠냐며 제안했지만 D은 싫다며 거부하였다.</p>

	<p>포스트잇 붙여주기를 하며 집단원들끼리 서로의 편을 들어주고 지지해주는 등 긍정적인 상호작용이 자연스럽게 활발하게 나타났다. 서로의 지지를 통해 힘을 내거나 긍정적인 정서를 함께 나누는 모습이 인상적이었으나, D은 그런 것들을 혼자 온전히 받지 못하는 모습을 보여 안쓰러움을 느꼈다.</p>
--	--

<5회기>

프로그램명	집단그림
목표	<ul style="list-style-type: none"> - 자연물 포함한 미술매체 협동 작업으로 정서적 표현력 향상 - 이상적인 학교이야기 상상작업으로 개인의 내적현실의 표현 및 학교 환경 자각 - 집단참여자들 간의 정서적 공감 증진으로 집단의 긍정적 관계 형성 경험 - 마음자세카드를 통한 장점 찾아주기로 자아 존중감 향상
준비물	진지, 파스텔, 크레파스, 색연필, 색종이, 가위 풀, 색모래, 스카치테이프,
단계	활동
알아차림 연습	-스토리텔링에서의 알아차림과 공감적 교류
집단그림	<ul style="list-style-type: none"> -두 팀으로 나누어 꿈의 학교를 상상하고 토론하며 함께 만들어보기 -자신들의 꿈의 학교를 설명하고 피드백하기 -공동 작업을 하면서 서로 유대감을 느끼며 자연스러운 자기개방과 상호접촉하기 -예술적인 아름다움을 스스로 창조해내는 기쁨과 만족감 느끼기 <p>B : 다른 팀의 재료를 슬쩍 가져가며, '우리 그림이 더 이쁘다'며 건</p>

	<p>제하는 모습.</p> <p>A : 의견을 제시하지만 팀원의 눈치를 보면서 맞춰주며 완성하기 위해 남겨진 부분을 뒤처리하는 모습.</p> <p>F : 그림의 완성보다는 자신이 그리고 싶은 욕구에 충실하며 그림을 그릴 때 자신감을 보이며 자신의 의견을 적극 어필. 특히 날라리 여고생을 예쁘게 꾸미는데 많은 노력을 들이며 만족스러워하는 모습.</p> <p>C : 그림에만 F하며 완성하는데 열중하는 모습.</p> <p>F : 모와의 일과 갑자기 큰 천둥소리로 인해 무서워하여 나중에 그림에 참여하였는데 숲 속에 숨은 꽃그네를 그리며 여기 앉고 싶다고 했다.</p>
<p>마음자세 카드(10분)</p>	<p>-마음자세카드를 5장씩 나누어주고 각자 그 가운데 상대방에게서 오늘 회기에서 발견한 마음자세를 고르고 선물하기</p>
<p>소감나누기 (10분)</p>	<p>-서로에게 피드백하기 -각자 경험한 것 나누기</p>
<p>과정</p>	<p>집단원들은 집단화를 작업하는 과정에서 자연스럽게 의견을 제시하고 조율하는 모습이 보였으며, 지금까지의 회기 중 가장 F력 있는 모습과 적극적인 태도로 임했다. 집단원들은 함께 그림을 완성하며 친밀해지는 경험을 보고하였으며 콧노래를 부르다가 같이 따라 부르는 등 함께하는 모습이 관찰되었다.</p> <p>다만 F가 후에 집단에 참여하였을 때 같은 팀인 C과 B에게 환영받지 못하고 서로 어쩔 줄을 몰라 주춤하며 어색해하는 모습을 보였지만, 마무리할 때에 힘들었지만 꼭 참았다고 하였다. 이는 집단 초기에 참지 못하고 집에 가고 싶다고 계속 이야기하던 것과는 다른 점이었다. F는 가정에서 모와의 친밀한 시간을 갖고 싶으나 모가 들어주지 못하는 것 등으로 인해 매우 힘들어했으며, 상담자가 위로 해주자 좀 괜찮아졌다고 말했으나 여전히 힘들어보였다.</p>

<6회기>

프로그램명	연극공연
목표	<ul style="list-style-type: none"> -알아차림 연습으로 공감적 상호작용 향상 -함께 그림상황카드들을 선택하고 이야기를 만들어나가기 위한 자기결정력, 자기주장, 상호존중의 관계 경험 - 연극공연으로 발표불안 극복 - 연극공연의 즐거움으로 정서적 상호작용 증진
준비물	감정단어카드, 그림상황카드, 종이, 펜, 마음자세카드
단계	활동
알아차림 연습	<ul style="list-style-type: none"> -주사위를 굴러 감정단어카드 종류를 선택 하고 그 안에서 최근에 경험했던 감정을 골라 이야기하기 -스토리텔링에서의 알아차림과 공감적 교류 <p>F - F이 자신을 흉내 내는 것이 기분이 나쁘다고 자기개방. 이에 B은 ‘안 아프게 약하게 때려라’고 제안.</p> <p>F - 알아차림 연습이 끝났는데도 자발적으로 자신의 가슴이 작다며 가슴이 미어진다는 카드 가져와 이야기 나눔.</p> <p>D - A이 화난 감정에 대해 공감해주자, 목소리가 커지며 감정을 자연스럽게 개방.</p> <p>C - 알아차림 연습이 이제는 좀 익숙해져서 자연스럽게 보고하며 감정표현도 보다 편안하게 개방.</p>
그림상황 카드/연극	<ul style="list-style-type: none"> -팀을 나누어 그림상황 카드 1장을 보여주며 어떤 상황인지, 각각의 등장인물이 느낄 것 같은 감정을 이야기 나누기 -팀 별로 그림카드를 하나 선택 후 각본을 만들어 연극 공연하기 (상황 만들기, 자신이 맡은 배역의 감정 느껴보고 표현하기 등) -감정단어카드에서 자신이 맡은 배역의 감정을 골라보며 설명하기 <p>[B-D-F팀]</p> <p>F의 적극적인 의견제시로 카드 선택과 이야기가 정해졌다.</p>

	<p>(남자 아이가 여자아이의 가슴을 실수로 만져 싸우는 장면)</p> <p>[A-C-F팀]</p> <p>그림상황 카드의 선택과 이야기를 정하는 것에 조율이 되지 않아 오랜 시간이 걸렸다. 팀원 모두 의견을 굽히지 않다가, 후에 카드를 뒤집어 섞어 선택하였다. (C이 고른 카드-어린 아이가 혼자 집에서 인형을 안고 있는 그림-선택)</p> <p>F - 부모가 모두 죽거나, 후에 입양된 집에서 학대 받는 등 부정적인 내용을 제안.</p> <p>C - 해피엔딩을 하고 싶다면 F의 부정적인 의견을 제재. 자신이 하고 싶은 카드를 골랐는데도 주인공이 아닌 인형의 배역을 맡았으며, 아이의 말을 앵무새처럼 따라하는 모습.</p> <p>A - 자신의 의견을 강하게 말하면서도 스토리 진행을 위해 의견을 제시하며, 대사를 받아적는 모습. 그림에는 없는 전화기를 맡아 오지 않지만 아이를 달래는 엄마를 연기.</p>
<p>마음자세 카드(10분)</p>	<p>-마음자세카드를 5장씩 나누어주고 각자 그 가운데 오늘 자신에게서 발견한 마음과 상대방에게서 발견한 마음자세를 고르고 선물하기</p>
<p>소감나누기 (10분)</p>	<p>-서로에게 피드백하기 -각자 경험한 것 나누기</p>
<p>과정</p>	<p>집단 시작 전, F의 생일을 집단원 모두 축하해주었고, F는 기분 좋으며 행복해하였다. F는 집단이 끝날 때까지 기분이 좋으며 집단원들에게 다정한 말투로 이야기하였다. F는 F이 자신을 흉내 내며 장난치자, 화가 나 앉아있는 F의 목을 뒤로 눌러 F이 뒤로 넘어질 뻔하였다. F는 '몰랐다면 미안하다'고 사과하였으며, 이는 순간 화가 나 뒤의 결과를 예상하지 못하고 행동한 것으로 보인다.</p> <p>F은 상담자가 제시한 그림상황카드에서 정서 표현을 하기는 어려워하였으나, 연극한 내용에 대한 정서표현은 흥분하여 자세하게 보고하였다. 또한 F은 대사를 쓸 때 남자아이의 성기를 치토스라고 하는 등 성적 표현과 상대를 비하하는 단어를 사용했다. 상담자가</p>

	<p>후에 단들이 성적 피해경험이 있는지를 묻자, 없지만 자신이 가슴이 작아서 너무 ‘슴무룩이다’라고 하였다.</p> <p>B은 싸우는 아이들 곁에 서서 어찌할 줄 몰라 걱정하는 역할을 연기했으며, D은 사실은 실수로 여자아이의 가슴을 만졌지만, 곁으로는 안 만졌다고 거짓말을 하고 무마시킨 후 사과하는 연기를 하였다.</p> <p>C은 인형을 연기하며 매우 단조롭고 무미건조하게 상대 아이의 말을 따라하였는데, 정서카드에서 ‘안쓰럽다’를 선택하며 아이를 위로하기 위해 그랬다고 보고하였지만, 공허한 메아리처럼 들렸다. F는 가장 다양한 감정단어카드를 골랐는데 이야기의 진행에 따라 각기 다른 감정을 경험했다고 보고하였다.</p> <p>집단원들은 즐겁고 활발하게 활동을 참여하였으며 연기 속에서 나타난 감정들을 감정단어카드에서 찾는 것이 익숙해져 보였다. 알아차림 연습에서 감정 알아차림을 어려워하는 것과는 달리 자신의 감정을 편안하고 신속하게 찾는 모습을 보였다.</p>
--	--

<7회기>

프로그램명	동물인형놀이
목표	<ul style="list-style-type: none"> -감정카드작업으로 정서표현 향상 -찰흙작업으로 내면탐색 및 자기표현 증진 -집단동물인형놀이를로 자신에 대한 자각과 관계성 향상 -집단활동 유형목록을 통해 관계 안에서 새로운 역할 경험 -마음자세카드로 집단원의 변화에 칭찬하기로 자존감 증진 및 집단의 신뢰감 증진
준비물	전지, 색연필, 크레파스, 사인펜, 파스텔, 색종이, 가위, 풀, 집단 활동 유형목록

단계	활동
<p>알아차림 연습</p>	<p>-주사위를 굴러 감정단어카드 종류를 선택 하고 그 안에서 최근에 경험했던 감정을 골라 이야기하기 -스토리텔링에서의 알아차림과 공감적 교류</p>
<p>동물 인형놀이</p>	<p>-눈을 감고 자신이 되고 싶은 동물을 상상해본 후, 놀이터 꾸미기 -놀이터가 완성되면 점토를 손에 쥐고 그 동물이라고 상상한 후 놀기 -놀이 후, 집단 활동 유형 목록을 보며 자신이 해당하는 유형과 피드백 나누기 -집단원 개인의 전형적인 행동방식을 인식하기</p> <p>C(부엉이), B(사자), F(고양이), D(심해괴물), F(여우), A(구름)</p> <p>집단원들은 먼저 자신이 선택한 동물이 머무는 곳을 그리기 시작. 미술활동을 정리해야 하는 것에 아쉬워했으며 특히 F은 멈추지 않으려는 모습.</p> <p>놀이 시작 후, C, B, D, F은 10분 여 동안 자신의 거점에서 나오지 않는 모습.</p> <p>F - 다른 집단원들에게 가장 활발히 놀러갔으나 환영받지 못하는 모습. D을 따라 C과 F의 점토를 먹으려고 하였으나 먹지는 못하는 모습. C에게 관심을 많이 보였으나 C이 놀아주지 않자 포기하는 모습.</p> <p>A - 혼자 여기 저기 놀러 다니면서 구름의 일부를 떼어서 놓고 오는 모습. 주로 F에게 가서 놀았으며, D과도 조금 놀았는데 떼어놓고 온 구름 조각을 D에게 잡아먹혔다.</p> <p>C - 집단원들이 놀러오면 잠을 자서 일어나지 않는 모습. 집단원들이 포기하고 돌아갔을 때 혼자 하늘을 날아다니다가 지쳐서 재충전을 한다면 숲에 숨는 모습.</p> <p>F - 놀이터의 이곳저곳을 돌아다니며 매점에서 맛있는 음식을 먹다가 D에게 놀러가서 밖으로 나오게 하였다. B에게도 관심을 보이며 갔지만 받아주지 않아 D과 A과 주로 놀이하였다.</p> <p>B - 사자의 모양을 동그랗게 만드는데 열중했으며 다른 집단원들</p>

	<p>이 다가오지 못하게 ‘오면 잡아먹겠다’며 위협.</p> <p>D - 검은 바다 안에 가만히 있다가 한번 씩 밖에 나와 놀러온 동물들을 받아주었는데, 머뭇거리다가 다른 동물의 점토를 잡아먹는 모습.</p> <p>[집단원활동유형]</p> <p>F : 오메가, 델타 유형 선택. 다른 집단원들의 유형을 적극적으로 제안하며, 다른 집단원의 의견을 C하는 모습</p> <p>A : 자신감이 많이 부족하다며 에타형과 주변에서 산만하게 굴면 자신도 따라가게 된다며 델타유형 선택. 다른 집단원의 의견을 경청하며 적극적으로 제안하는 모습.</p> <p>B, D : 자신이 무슨 유형인지 모르겠다고 개방.</p> <p>C : 혼자 있는 것을 좋아한다며 세타형 선택.</p> <p>F : 자신이 낙천적이라며 감마형 선택.</p>
<p>마음자세 카드(10분)</p>	<p>-마음자세카드를 5장씩 나누어주고 각자 그 가운데 상대방에게서 오늘 회기에서 발견한 마음자세를 고르고 선물하기</p>
<p>소감나누기 (10분)</p>	<p>-서로에게 피드백하기 -각자 경험한 것 나누기</p>
<p>과정</p>	<p>D은 혼자 가만히 있으면서도 다른 집단원의 방문을 거부하거나 피하지는 않았다. D은 소극적으로 행동하며 받아주는 듯이 보이면서도 갑자기 점토를 잡아먹는 방식으로 반응하였다.</p> <p>F는 환영받지 못함에도 지속적으로 다른 집단원들을 방문하였으며, D이 자신을 받아줬다며 고맙다고 하였다. B은 점토의 촉감이 좋으면서 점토를 동그랗게 만드는데 열중했으며 조금이라도 찌그러지면 다시 만들었다.</p> <p>또한 B은 다른 집단원이 놀러오면 점토공을 굴리며 도망 다녔다. 활발하게 활동하는 F, A, F와는 달리 B과 C은 결국 어떤 집단원 과도 상호작용하지 않고 스스로 고립되는 것을 고수하였다.</p>

	<p>A은 다른 집단원들을 방문하여 놀자고 하면서도 조심스럽게 행동하였다.</p> <p>집단 활동유형에서 F와 A은 비교적 자신에 대해 객관적으로 바라보면서 수월하게 유형을 선택하였고, 다른 집단원에 대한 피드백에도 열심이었다. 특히 F는 이번 회기에서 C에게 문제점을 비판하고나 충고하는 방식으로 참여하는 베타형을 제안하였으나, C은 자각이 안 된다며 거절하였다.</p> <p>F은 산만형이라는 다른 집단원들의 제안에 처음에는 모르겠다고 하다가, 후에 알지만 신경 안 쓴다고 대답하며 자신에 대한 인식이 부족하고 자신에 대해 깊게 숙고하지 않는 모습이 나타났다. 다른 집단원의 유형을 제안할 때, B은 소극적으로 다른 집단원의 의견에 동조하거나, 동조하지 않을 때에는 눈빛으로만 표현하였다. 집단원들은 유형목록을 통해 자신의 유형에 대해 알게 되었다면서, 특히 서로 협력형이라고 제안을 많이 해주었던 것에 대해 자신들은 몰랐던 것을 알게 되었다면서 매우 뿌듯해하고 고마움을 표현하였다.</p>
--	--

<8회기>

프로그램명	집단 플라쥬
목표	<ul style="list-style-type: none"> -알아차림 연습 총 복습으로 일상에서 알아차림 능력 적용 -집단 플라쥬 작업으로 예술적 경험과 긍정적 대인관계 증진 -서로에 대한 편지쓰기로 집단에서 성취한 자원들을 지지해줌으로써 서로를 강화해주기 -파티와 상장 수여로 집단에 대한 집단상담 전 회기에 대한 긍정적 체험 및 의미부여
준비물	전지, 펜, 크레파스, 색연필, 파스텔, 잡지, 마음자세카드

단계	활동
알아차림 연습	-스토리텔링에서의 알아차림과 마무리기
집단플라쥬	<ul style="list-style-type: none"> -다함께 예쁜 사진과 글, 풍경, 건물, 등의 형상을 골고루 섞어서 플라쥬를 만들기 -작업 과정에서의 기분을 알아차리면서 작업하기 -작업 과정에 대해 이야기 나누기(자기 자신의 느낌, 타인들에 대한 느낌, 작품에 대한 느낌 등) -공동 작업을 하면서 서로에 유대감을 느끼고 예술적인 아름다움을 창조해내는 기쁨과 만족감을 느끼기 -집단원 개개인의 내면세계를 탐색하고 개방하기
마음자세 카드(10분)	<ul style="list-style-type: none"> -마음자세카드를 5장씩 나누어주고 자신에게 발견한 마음을 선택하여 발표하기 -오늘 회기에서 또는 전체 집단회기에서 발견한 마음을 다른 집단원에게 선물하기
소감 나누기 (10분)	<ul style="list-style-type: none"> -서로에게 피드백하기 -그동안 각자 경험한 것 나누기: 가장 기억에 남는 것, 변화된 점을 나눔

2. 참여 학생의 검사결과표

학교 진로검사		C	B	F	A	E	D
MBTI		ISTJ	INFP	ENFJ	ISFP	INFP	
		E 0 I 21	E 3 I 18	E 13 I 7	E 3 I 18	E 7 I 14	검사안함
		내향 분명	내향 분명	내향 약간	내향 분명	내향 보통	
자존감 검사		16	11	20	17	13	10
		다소 높다	낮다	다소 높다	다소 높다	보통	낮다
		21이상:매우 높다. 16~20:높다. 11~15:보통. 6~10:낮다. 5이하:매우낮다					
		*실시시기:학기초 (F는 우울증 발병 전. 그 이후 자존감 낮아짐)					
진로 인성 분석	성실성	26% 다소낮음	7% 낮음	76% 다소높음	11% 낮음	18% 낮음	무단지각 으로 학교수업 및 각종 검사 못함
	자기 주장성	4% 낮음	2% 낮음	44% 보통	0% 낮음	4% 낮음	
	친화력	8% 낮음	63% 다소높음	85% 높음	24% 보통	53% 보통	
	스트레스대 처능력	7% 낮음	10% 낮음	48% 보통	2% 낮음	28% 낮음	
	창의성	7% 낮음	12% 낮음	58% 보통	0% 낮음	42% 보통	
*실시시기: 2015년 3월17일 (모두 자기주장성과 스트레스대처능력이 현저히 떨어짐)							
학 습 동 기 진 단 검 사	저해요인 총점	다소 낮음 44T/28%	다소 높음 54T/68%	낮음 40T/16%	낮음 28T/2%	다소 높음 54T/67%	무단지각 으로 학교수업 및 각종 검사 못함
	개인불편감 (학업탈진)	47T/40%	53T/63%	44T/28%	29T/2%	57T/78%	
	-정서적 소진	55T/72%	55T/72%	44T/72%	28T/2%	46T/35%	
	-비관적 사고	38T/ 12%	55T/72%	33T/ 5%	29T/2%	55T/72%	
	-무능력감	51T/56%	47T/40%	47T/40%	42T/22%	65T/93%	

L M T	가정 내 불편감	36T/ 8%	47T/40%	36T/ 8%	30T/3%	50T/51%	
	학교 내 불편감	49T/48%	59T/83%	41T/19%	33T/5%	51T/56%	
	학업스트레스로 정서적으로 지쳐있으며 자신에 대한 낮은 기대감	학교내 불편감이 매우 높음 공부에 대한 비관적 사고, 냉소 또래와의 관계 등에서 어려움	정서적 소진 높아서 학교생활이나 공부를 해낼 정신적 에너지 부족함	별다른 문제없음 *그러나 평가목표 지향이 낮고 동기강도가 낮음	정서소진, 비관적 사고, 냉소 자신에 대한 무능력감 매우 높고 또래관계 어려움		
	*** 학교성적	중상	중하	최하	최하	최하	최하
*실시시기: 2015년 3월 17일 점수가 높을수록 학습동기가 낮고, 실천력이 떨어짐							
홀랜드 검사	CA/AC 41.9%, 25.6%	SC/CS 58.1%, 39.5%	CS/SC 88.4%, 67.4%	SC/CS 30.2%, 25.6%	AA (67.4%)	RE/ER 58.1%, 51.2%	
	명확, 정확한 틀 선호하나 전반적으로 진로코드가 낮음	사회 관습형 현신적이며 친절함 사람들과 어울리기 좋아함.	관습 사회형 비교적 명확 계획성 있고 사람들과 어울리기 좋아함.	진로코드가 매우 낮음. 진로결정 불가능. 자기 탐색 필요	예술가형 개성, 독창적 자유롭고 창의적임	실재 기업형 소박, 단순, 성실, 직선적, 말이 적지만 사람들 통솔능력 있음	

상답실 검사	C	B	F	A	F	D
이코그렘 결과	심리적으로 매우 위축되어 있음 대인관계에서 자기주장을 못하고 자신의 감정을 억압하며 타인의 표정과 말투 등에 예민하게 반응하여 늘 긴장 상태에 있기 때문에 내적피로감을 쉽게 느낌	심리적으로 매우 위축되어 있음 대인관계에서 자기주장을 못하고 자신의 감정을 억압하며 타인의 표정과 말투 등에 예민하게 반응하여 늘 긴장 상태에 있기 때문에 내적피로감을 쉽게 느끼고 열등감 심함 37	26		33	전반적으로 에너지가 낮아서 무기력함 성격적 특성이 잘 드러나지 않음 대인관계에서는 위축되지는 않고 직선적으로 의사표현을 잘 하지만 자신과 관련된 감정이나 생각에 대해서는 스스로도 잘 모름.

동아리 교사 행동관찰 보고

	C	B	F	A	F
동아리 활동 시간에 보이는 행동	미술부	네일아트부	미술부	또래상담부	독서부
	거의 말이 없으나 F 가 부탁하는 대로 들어주 느라 정작 자신의 그림 을 그리는데 시간이 부족.	아주 조용한 학생으로 특히 친한 친구와 같이 동아리에 들 었다가 그 친구와 사이 가 틀어지면 서 더 조용	거의 말이 없고 지시 사항을 제대 로 이해하지 못하며 중앙 에 그리라고 해도 늘 좌측상단에	낮을 무척 가리고 거의 말이 없음. 또래집단에 끼어들지 못 하고 주변에 서 조용히 있을 때가	혼자 여학생 (가위바위보 쳐서 억지로 선 택) 책을 읽거나 공부하는 걸 좋아하는 것 으로 보이지 는 않음.

	<p>똑똑하고 재능이 있지만 집에서 원하지 않음. 요즘은 F에게 거절도 함.</p>	<p>히 지냈던 것 같음 네일 디자인 하는 것도 창의적이었고 성실함. 네일아트 안 할 때는 거의 옆드려 있을 때가 많았음.</p>	<p>그림을 그림. 늘 경직되어 있으며 C에 의존하여 많이 요구함. 요즘은 혼자서 그림.</p>	<p>많음. 말을 시키면 정확하게 자기 표현은 진지하게 잘함. 소극적 대인관계</p>	<p>적극적이지는 않아도 선생님이 부탁하는 건 열심히 도와주는 학생. 특별히 눈에 띄는 모습은 없었음.</p>
--	--	--	---	---	---

학교 생활 및 수업태도 척도 검사(담임 교사용)

①매우그렇다 ②대체로그렇다 ③다소그렇다 ④별로그렇지않다 ⑤전혀그렇지않다							
		C	B	F	A	F	D
1	수업에 지장을 준다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	④별로 그렇지않다	④별로 그렇지않다	③다소 그렇다	
2	위축되어 있다	⑤전혀 그렇지않다	③다소 그렇다	⑤전혀 그렇지않다	②대체로 그렇다	③다소 그렇다	
3	능력에 비해 공부를 잘 못 따라간다	⑤전혀 그렇지않다	③다소 그렇다	④별로 그렇지않다	③다소 그렇다	①매우 그렇다	
4	침착하지 못하고 부산스럽다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	③다소 그렇다	④별로 그렇지않다	④별로 그렇지않다	
5	소심하고 수줍음을 잘 탄다	①매우 그렇다	②대체로 그렇다	④별로 그렇지않다	②대체로 그렇다	③다소 그렇다	
6	학업태도가 나쁘다	⑤전혀 그	⑤전혀 그	⑤전혀 그	⑤전혀 그	①매우 그	

		굉장지않다	굉장지않다	굉장지않다	굉장지않다	굉장다	
7	다른 학생들의 수업을 방해한다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	
8	불안해보이며 걱정이 많다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	①매우 그렇다	④별로 그렇지않다	③ 다소 그렇다	
9	F력이 낮고 주의가 산만하다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	②대체로 그렇다	④별로 그렇지않다	③ 다소 그렇다	
10	항상 남의 관심을 끌려고 한다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	④별로 그렇지않다	④별로 그렇지않다	④별로 그렇지않다	
11	겁이 많고 긴장되어 있다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	③ 다소 그렇다	③ 다소 그렇다	③ 다소 그렇다	
12	지시하는대로 따르지 않는다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	④별로 그렇지않다	
13	친구들에게 지나치게 공격적이다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	③ 다소 그렇다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	
14	감정표현을 하지않는다	①매우 그렇다	①매우 그렇다	③ 다소 그렇다	③ 다소 그렇다	⑤전혀 그렇지않다	
15	성취동기가 낮다	⑤전혀 그렇지않다	③ 다소 그렇다	⑤전혀 그렇지않다	③ 다소 그렇다	①매우 그렇다	
16	반항적이며 고집이 세다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	③ 다소 그렇다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	
17	표정이 밝지 못하고 침울해 보인다	②대체로 그렇다	③ 다소 그렇다	③ 다소 그렇다	④별로 그렇지않다	④별로 그렇지않다	
18	수업진도를 잘 따라가지 못한다	⑤전혀 그렇지않다	⑤전혀 그렇지않다	③ 다소 그렇다	③ 다소 그렇다	①매우 그렇다	

학교 생활 만족도(학생용)

①전혀아니다 ②아니다 ③약간아니다 ④그렇다 ⑤매우그렇다							
		C	B	F	A	F	D
1	나는 선생님들과 자유로이 대화를 나눌수 있다	④ 그렇다	④ 그렇다	④ 그렇다	③약간 아니다		④ 그렇다
2	학교에서 친구들과 잘 어울려 생활한다	④ 그렇다	④ 그렇다	④ 그렇다	② 아니다		④ 그렇다
3	나는 학교 생활 중 수업시간이 가장 즐겁다						
4	나는 당번활동을 열심히 한다						
5	선생님을 길에서 보면 달려가 인사를 한다						
6	나는 휴지나 쓰레기를 함부로 버리지 않는다						
7	나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해한다						
8	학교에서 티놓고 이야기 할 친구가 있다	② 아니다	③약간 아니다	①전혀 아니다	③약간 아니다		④ 그렇다
9	선생님은 나를 귀엽게 여기신다	④ 그렇다	③약간 아니다	④ 그렇다	③약간 아니다		④ 그렇다
10	수업시간에 배우는 것들은 흥미있는 것들이 많다						
11	나는 학교의 시설물을 조심해서 사용한다						
12	학급에서 친구들과 간에 인기가 있다	④ 그렇다 모른다	③약간 아니다	② 아니다	② 아니다		④ 그렇다
13	나를 이해해주는 선생님이 한분이라도 계신다	④ 그렇다	③약간 아니다	⑤매우 그렇다	④ 그렇다		④ 그렇다
14	수업시간에 공부하는 내용이 유익하다고 생각한다						

15	화장실이나 수도를 사용할 때 질서를 잘 지킨다						
16	내가 어려울 때 나를 도와줄 친구가 많다	④ 그렇다	④ 그렇다	② 아니다	③약간 아니다		④ 그렇다
17	나와 선생님 관계는 원만하다	④ 그렇다	④ 그렇다	④ 그렇다	④ 그렇다		④ 그렇다
18	나는 수업시간에 딴 생각을 많이 한다						
19	나는 등교시간을 잘 지킨다						
20	나는 같은반 친구들과로부터 따돌림을 당하고 있다는 느낌을 받을 때가 있다	①전혀 아니다	② 아니다	③약간 아니다	①전혀 아니다		①전혀 아니다

①전혀그렇지않다 ②대체로그렇지않다 ③조금그렇지않다 ④조금그렇다 ⑤대체로그렇다 ⑥매우그렇다							
		C	B	F	A	F	D
1	지금 내게 어려움이 생기면 함께 걱정하고 도와줄 친구가 있다	④조금 그렇다		③조금 그렇지 않다			④조금 그렇다
2	어릴 때 내 속 이야기를 털어놓을 수 있는 형제 자매가 있었다	⑤대체로 그렇다		⑤대체로 그렇다		④조금 그렇다	③조금 그렇지 않다
3	어려운일이 생기면 친구나 가족에게 부탁할 수 있다	⑤대체로 그렇다		⑤대체로 그렇다		④조금 그렇다	④조금 그렇다
4	지금까지 내게 무슨 일이 생기면 의논할 친구가 항상 있었다	③조금 그렇지 않다		④조금 그렇다		④조금 그렇다	⑤대체로 그렇다
5	힘든 일이 있어도 항상	④조금		⑥매우		⑤대체 로 그렇	③조금그

	혼자 해결하려고 한다	그렇다		그렇다		다	렇지않다
6	어릴 때 내게 무슨 일이 생겨도 부모님께서 걱정하실까봐 말하지 않았다	④조금 그렇다		⑤대체 로 그렇 다		③조금그 렇지않다	④조금 그렇다
7	아무에게도 말하지 못하는 비밀이 있다	③조금그 렇지않다		⑤대체로 그렇다		③조금그 렇지않다	⑤대체 로 그렇 다
8	나의 부모님은 어릴 때 내 이야기를 잘 들어주셨다	⑤대체로 그렇다		③조금 그렇지 않다		⑤대체로 그렇다	②대체 로 그렇 지않다
9	선생님에게 나의 어려움을 이야기하고 도움을 청할 수 있다	④조금 그렇다		④조금 그렇다		③조금그 렇지않다	⑤대체로 그렇다
10	내게 힘든 일이 생기면 항상 가족에게 알리고 도움을 받았다	③조금 그렇지 않다		③조금 그렇지 않다		④조금 그렇다	②대체 로 그렇 지않다
11	사람들을 믿는것이 어렵다					③조금그 렇지않다	④조금 그렇다